

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOELMA FERREIRA FRANZINI

**O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA ACREANA: A PRESENÇA-AUSÊNCIA
DA RELIGIOSIDADE E CULTURA REGIONAL NO CURRÍCULO PRESCRITO**

RIO BRANCO-AC
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JOELMA FERREIRA FRANZINI

**O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA ACREANA:
A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA RELIGIOSIDADE E CULTURA REGIONAL NO
CURRÍCULO PRESCRITO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado

RIO BRANCO-AC
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F837e Franzini, Joelma Ferreira, 1968-

O ensino religioso na Amazônia acreana: a presença-ausência da religiosidade e cultura regional no currículo prescrito / Joelma Ferreira Franzini; orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. – 2024.

102 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2024. Inclui referências bibliográfica.

1. Ensino religioso. 2. Ensino religioso – Amazônia - Acre. 3. Religiosidade. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo – CRB 11º/1003.

JOELMA FERREIRA FRANZINI

**O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA ACREANA:
A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA RELIGIOSIDADE E DA CULTURA REGIONAL
NO CURRÍCULO PRESCRITO**

O presente trabalho em nível de Dissertação de Mestrado Acadêmico foi submetido, avaliado e aprovado em 19 de janeiro de 2024, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Orientadora - Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Examinador Interno - Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreño
Examinador Externo - Universidade Federal de Roraima (UFR)

RIO BRANCO-AC
2024

DEDICATÓRIA

*Dedico àqueles que, numa pretensa sociedade de iguais,
pelejam pelo direito de pensar, fazer e ser diferente.*

AGRADECIMENTOS

Não estamos sozinhos. Do nascimento até a morte, fazemos parte de uma complexa rede que envolve seres de todas as espécies e natureza, passando por animais e vegetais, até chegarmos ao próprio planeta, enquanto um organismo único e vivo que nos nutre e nos sustenta e depois devora nossa matéria, redistribuindo-a em novas existências. No grande e enigmático ciclo da vida, que engloba este e outros universos conhecidos e desconhecidos, por algum motivo que não compreendemos nem controlamos, nascemos, vivemos e morremos. Nesse interim, interagimos com pessoas.

Nada somos ou realizamos exclusivamente sozinhos, pois cada pequena ação, por si só, remete a uma sensação, um aprendizado, uma lembrança. Este trabalho, que aqui exponho aos leitores, não poderia ser diferente. Não foi realizado, sequer gestado, sozinho. Assim, muito tenho a agradecer.

Agradeço à professora doutora Tânia Mara Rezende Machado, pela generosidade em aceitar ser minha orientadora, pelas contribuições na produção deste trabalho, pelo sorriso amigo e abraço carinhoso que me apoiaram no percurso da produção desta dissertação. Mulher inteligente e forte que, além de uma excelente professora, é um ser humano de primeira grandeza.

Agradeço à Universidade Federal do Acre (UFAC) e aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela dedicação e competência com que ministraram suas disciplinas, pela convivência amistosa e incentivadora e por compartilharem seus conhecimentos com todos os alunos da turma.

Agradeço ao professor doutor Rafael Marques Gonçalves e ao professor doutor Maxim Paolo Repetto Carreño, pela gentileza e disponibilidade de aceitarem fazer parte de minha banca avaliadora e pelas excelentes contribuições para a finalização deste trabalho. Sou-lhes eternamente grata, pois tais sugestões enriqueceram e imprimiram mais qualidade a presente pesquisa.

Agradeço ao professor e amigo João Francisco Lopes de Lima, homem completamente apaixonado e dedicado à educação, que se tornou um presente em minha vida durante e após o mestrado, me fornecendo palavras e gestos de incentivo e acalmando meu coração, ao mesmo tempo em que soube me advertir com vigor, justiça e precisão nos momentos necessários. Ser humano tão forte e tão delicado que guardo em meu coração.

Agradeço aos colegas da turma do PPGE-2022, pelo companheirismo e pela cumplicidade vividos durante o curso, especialmente ao Muller Padilha e Ágatha Christie,

companheiros de todas as horas. Compartilhamos muitos bons momentos e algumas situações mais difíceis. Esses dias em que estivemos juntos passaram muito rápido. Gostaria de poder repeti-los, e jamais poderei esquecê-los. Sentirei falta de todos vocês e de nossos momentos de "Elite Acadêmica".

Agradeço especialmente à minha família: meu querido esposo Evandro, a meus amados filhos, João Fernando e João Gabriel; queridos e abençoados filhos-netos, Marcos e Clara Lua; meus graciosos e estimados netos, João Miguel e João Benício, e minha nora e valiosa amiga Franciskristian. Cada um, a seu modo, é um sol que abençoa e ilumina minha vida.

Agradeço, mais uma vez, ao meu amado e gentil esposo Evandro. Homem generoso e justo, caboclo forte e corajoso, rochedo sólido que alicerça nossa casa e minha vida. Não teria conseguido sem ele.

Agradeço à minha mãe, Cidinha, e aos meus irmãos, João Luiz e Janira Noélia, à minha cunhada Dilair e aos meus sobrinhos Felipe Mateus, João Lucas e João Rafael que, apesar das distâncias, sempre me prestaram incentivo e apoio.

Agradeço a cada membro de minha abençoada família pela compreensão nas ausências e nas crises, pela convivência às vezes difícil, mas ao mesmo tempo protetora e acolhedora. por me amarem, apoiarem e tolerarem da forma que sou.

Agradeço, em memória aos meus avós, Jair e Jaíra Ferreira, por haverem me conduzido com paciência e responsabilidade nos meus anos iniciais de escolarização e por terem me feito enxergar o valor imensurável da educação, do trabalho e da família.

Agradeço, em memória, ao carinho, dedicação e exemplo de minha bisavó Jovina Martins Linhares e tias-avós Teresinha da Silva Ferreira e Nair Castaldeli Ferreira.

Agradeço, em memória à minha estrelinha, meu anjinho amado, primogênito João, que esteve comigo fisicamente por apenas 3 anos e 4 meses, mas nosso amor me acompanhará pela eternidade. Sinto sua falta todos os dias de minha vida e sou muito grata pelo breve tempo de nossa convivência.

Agradeço à vida que me fez mulher. E sendo mulher, me fez forte "*sin perder la ternura*". Me deu ainda, como exemplo, várias mulheres fortes pela minha jornada: Maria Santíssima, Jovina, Martina, Jaíra, Cidinha, Nair, Teresinha, Julita, Inês, Beatriz, Tânia, Ceci, Janira, Francis, Dilair, Meuda, Graziela e Clara Lua, dentre tantas outras. Minha gratidão e admiração a todas.

Agradeço a todos os meus alunos de uma vida inteira como professora. Nem sempre fiz o melhor que poderia ter feito e peço desculpas por isso. Sei que muito mais aprendi do que ensinei.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram na realização desta dissertação, pois a conclusão deste trabalho só foi possível dado o apoio e colaboração de muitas pessoas.

Agradeço a Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo. Uno e Trino, Alfa e Ômega, princípio e fim da minha existência, de onde fui originada e para onde retornarei.

É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Quijano (2005, p. 139)

RESUMO

O Ensino Religioso (ER), desde o período do Brasil Colônia, com a incursão dos jesuítas, esteve presente nas escolas do país, sendo regularizado como disciplina na década de 1930. No Ensino Fundamental, a disciplina de ER foi assegurada por meio da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Sem a pretensão de julgar a legitimidade da existência, ou não, da referida disciplina nas escolas públicas de um país laico, trabalha-se aqui com o fato de que o Ensino Religioso faz legalmente parte do currículo escolar brasileiro, portanto deve ser ministrado de modo adequado e proveitoso à formação dos discentes, assim como as demais disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, o presente estudo pretende responder ao problema: como a religiosidade e a cultura acreana-amazônida estão configuradas no currículo prescrito da disciplina de Ensino Religioso no Estado do Acre? O objetivo deste trabalho é analisar como se dá a presença-ausência da cultura e da religiosidade local e regional na disciplina de Ensino Religioso no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA). Como procedimento metodológico, utiliza-se a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. O exame dos dados obtidos é de cunho qualitativo. Para tanto, analisa-se, dentre outras, as legislações sobre ER da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o CRUA e alguns pareceres do Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE). O referencial teórico é trabalhado prioritariamente com Aníbal Quijano (2009) e Michel de Certeau (1994). Os resultados indicam que o CRUA apresenta uma valorização insuficiente à religiosidade e cultura local e regional no currículo prescrito da disciplina de Ensino Religioso no Acre, dado que pouco anuncia sobre essa temática e não explicita claramente os conteúdos que a constituem.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Currículo de Referência Único do Acre. Base Nacional Comum Curricular. Religiosidade e Cultura Amazônida. Estudos Decoloniais.

ABSTRACT

Religious Education (RE), since the period of Colonial Brazil with the incursion of the Jesuits, has been present in the country's schools, being regularized as a subject in the 1930s. In Elementary Education, the subject of RE was ensured through the Federal Constitution (1988) and the National Education Guidelines and Bases Law (1996). Without the intention of judging the legitimacy of the existence, or not, of the aforementioned subject in public schools in a secular country, we work here with the fact that Religious Education is legally part of the Brazilian school curriculum, therefore it must be taught in an appropriate and useful for the training of students, as well as other subjects in the school curriculum. In this way, the present study intends to answer the problem: how are religiosity and Amazonian culture configured in the prescribed curriculum of the Religious Education discipline in the state of Acre? Our objective is to analyze how the presence-absence of local and regional culture and religiosity occurs in the Religious Education discipline in the Single Reference Curriculum of Acre (CRUA). As a methodological procedure we used Bibliographic Review and Documentary Research. The examination of the data obtained is of a qualitative nature. To this end, we analyzed, among others, the legislation on ER from the National Common Curricular Base (BNCC), the CRUA and some opinions from the State Education Council of Acre (CEE). The theoretical framework is worked primarily with Aníbal Quijano (2009) and Michel de Certeau (1994). The results indicate that CRUA presents an insufficient emphasis on religiosity and local and regional culture in the prescribed curriculum of the Religious Education discipline in Acre, given that it announces little about this topic and does not clearly explain the contents that constitute it.

Keywords: Religious Education. Acre's Single Reference Curriculum. National Common Curricular Base. Religiosity and Amazonian Culture. Decolonial Studies.

RESUMEN

La Educación Religiosa (ER), desde el período del Brasil Colonial con la incursión de los jesuitas, estuvo presente en las escuelas del país, siendo regularizada como asignatura en la década de 1930. En la Educación Primaria, la asignatura de ER fue asegurada a través de la Constitución Federal (1988) y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (1996). Sin intención de juzgar la legitimidad de la existencia, o no, de la mencionada materia en las escuelas públicas de un país laico, trabajamos aquí con el hecho de que la Educación Religiosa es legalmente parte del currículo escolar brasileño, por lo tanto, debe ser enseñada en un material apropiado y útil para la formación de los estudiantes, así como de otras materias del currículo escolar. De esta manera, el presente estudio pretende responder al problema: ¿cómo se configuran la religiosidad y la cultura amazónica en el currículo prescrito de la disciplina de Educación Religiosa en el estado de Acre? Nuestro objetivo es analizar cómo ocurre la presencia-ausencia de la cultura y religiosidad local y regional en la disciplina de Educación Religiosa en el Currículo Único de Referencia de Acre (CRUA). Como procedimiento metodológico se utilizó la Revisión Bibliográfica y la Investigación Documental. El examen de los datos obtenidos es de carácter cualitativo. Para ello, analizamos, entre otras, la legislación sobre ER de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), la CRUA y algunos dictámenes del Consejo Estatal de Educación de Acre (CEE). El marco teórico se trabaja principalmente con Aníbal Quijano (2009) y Michel de Certeau (1994). Los resultados indican que CRUA presenta un énfasis insuficiente en la religiosidad y la cultura local y regional en el currículo prescrito de la disciplina de Educación Religiosa en Acre, dado que anuncia poco sobre este tema y no explica claramente los contenidos que lo constituyen.

Palabras clave: Educación Religiosa. Currículo Único de Referencia de Acre. Base Curricular Común Nacional. Religiosidad y Cultura Amazónica. Estudios Decoloniales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações sobre Ensino Religioso do PPGE e PPGLI da UFAC.....	23
Quadro 2 – Tradições religiosas do Acre (IBGE-2010)	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUA	Currículo de Referência Único do Acre
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ER	Ensino Religioso
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FONAPER	Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer etc.
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
OLÉ	Observatório da Laicidade na Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Religioso
PGR	Procuradoria Geral da República

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGLI	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
QE	Inteligência Emocional
QI	Inteligência intelectual
QS	Inteligência Espiritual
SC	Sociologia do Currículo
SEE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Teoria Curricular Crítica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFR	Universidade Federal de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E ACREANA: A COOPERAÇÃO HISTÓRICA ENTRE LIDERANÇAS POLÍTICAS E RELIGIOSAS	26
1.1 Religião, Espiritualidade e Religiosidade	26
1.2 O Ensino Religioso no Brasil e Algumas Legislações Anteriores à Constituição Federal de 1988.....	30
1.3 O Ensino Religioso no Brasil Após a Constituição Federal de 1988.....	38
1.4 O Início da Escolarização no Acre e a Influência da Igreja Católica.....	43
1.5 O Conselho Estadual de Educação e o Ensino Religioso no Acre.....	45
2 O CURRÍCULO: DA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS	53
2.1 Pensando o Currículo.....	54
2.2 O Currículo e o Multiculturalismo.....	59
2.3 As Contribuições do Pensamento de Certeau e Alves para os Currículos dos/nos Cotidianos	64
3 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO CRUA: AMPLIANDO OS CAMINHOS	72
3.1 Situando o Tema.....	72
3.2 O Ensino Religioso na BNCC: Algumas Ponderações	77
3.3 O Ensino Religioso no CRUA: O Paradoxo da Presença-Ausência da Cultura e da Religiosidade Local	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

O ensino confessional católico percorreu a História do Brasil representado, inicialmente, pela Companhia de Jesus. Apesar da Reforma Pombalina, desde o período colonial, passando pelo Império e a Primeira República, o Ensino Religioso (ER) manteve sua força e prestígio, sobretudo entre as elites brasileiras. Até 1890, o catolicismo era a religião oficial do Brasil, e a Igreja Católica gozava de grandes privilégios políticos. O desligamento oficial entre Estado e Igreja ocorreu efetivamente através da Constituição de 1891 (Cruz, 2016).

De acordo com Cury (1986), com o surgimento das correntes positivistas e liberais no país, cresceu a exigência por um Estado laico. Com a Proclamação da República, em 1889, é declarada a separação entre o Estado e a Igreja Católica, fortalecendo as iniciativas em defesa do ensino laico. Segundo Saviani (2008, p. 179), “a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”. Diante dos novos rumos da política educacional e dos avanços da Escola Nova, as lideranças da Igreja Católica, sempre presentes e atentas às questões políticas, viram-se prejudicadas e não permaneceram inertes, se reorganizando frente ao novo contexto.

Para Muniz e Gonçalves (2015), com a reforma Francisco Campos¹ de 1931, principiou-se o processo de institucionalização do Ensino Religioso, com a sua oficialização como matéria escolar de oferta obrigatória com a Constituição de 1934 (Brasil, 1934). Dessa forma, o Ensino Religioso passou a ter estabilidade curricular, vindo a ser contemplado nas futuras Leis de Diretrizes e Base (LDB). Dessa forma, Muniz e Gonçalves (2015, p. 2) asseveram que:

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas brasileiras desde o período de colonização do país, tendo sido institucionalizado como disciplina nos anos de 1930. Os anos de 1980 e 1990 consagraram sua presença como disciplina do Ensino Fundamental, por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996/97), ao passo que urdiu uma nova configuração para a mesma, com vistas a sua consolidação no currículo.

Assim, representando o poderio das igrejas cristãs (Igreja Católica e Igrejas Protestantes), bem como a religiosidade cristã popular da imensa maioria dos brasileiros

¹ Reforma Francisco Campos: nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do então ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como "Estado Novo" (Menezes, 2001).

que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), soma 87% do total da população nacional, a disciplina de Ensino Religioso se faz presente nas escolas públicas do país desde o período colonial até os dias atuais, estando consolidada no currículo escolar brasileiro. De acordo com Emmerick (2010, p. 146):

No Brasil a fronteira entre o político e o religioso é historicamente indefinida e porosa. Desta forma, as religiões interferem nos Poderes Públicos, no sentido de fazer prevalecerem as suas verdades reveladas, absolutas, universais e imutáveis em matéria de sexualidade e reprodução, enfim, seus princípios morais e religiosos, sobre os princípios democráticos que deveriam orientar os legisladores e os gestores públicos.

Com isso, depreende-se que, no Brasil, desde os jesuítas à Constituição de 1988, ainda em vigor, a Igreja nunca se apartou do Estado, estando presente principalmente nas decisões políticas e na educação escolar. Nesse panorama, verificamos que muitos professores, em todos os níveis educacionais, não compreendem as nuances e implicações de se institucionalizar o Ensino Religioso em um Estado laico, nem a emergência de se verificar a forma e os objetivos com os quais vem sendo ministrada essa disciplina hodiernamente. Assim, muitos profissionais se eximem de analisar criticamente o currículo, a metodologia e os desdobramentos do ER pela justificativa (equivocada) da (in)significância dessa disciplina.

Escolhemos o ER como nosso objeto de estudo devido à proximidade com a temática, por havermos lecionado a referida disciplina por cerca de seis anos, oportunidade em que mergulhamos nesse universo. Essa proximidade nos permitiu vivenciar uma série de situações que circundam o ER, componente curricular das escolas públicas de Ensino Fundamental do país, atingindo diariamente milhões de crianças e adolescentes, entretanto, tratada como pária entre as demais matérias escolares.

Certeau (1994) fala do cotidiano como o lugar onde as transformações, de fato, acontecem. Ele evidencia as artes de fazer e viver na sociedade contemporânea, as transgressões do homem comum, que não é manipulável como se imagina. Assim, para o autor, o cotidiano é o espaço de movimentação, de estratégia de resistência, de pequenos fazeres que vão se juntando a outros e impelindo acontecimentos.

Nos anos que antecederam nossa aposentadoria, vivenciamos o cotidiano escolar, lecionando a disciplina de Ensino Religioso com uma carga horária de 40 horas semanais, possibilitando sentir e refletir sobre as alegrias e dificuldades de atuar em sala de aula. Assim, procuramos compreender melhor como professores e alunos agem diante dos conteúdos apresentados pelo currículo prescrito de ER e a quem interessa um conteúdo massificado para

a referida disciplina. Apesar de nossa experiência com esse cotidiano, quando estamos diante de centenas de alunos, uma infinidade de possibilidades (incluindo conflitos) acontecem. É então, que constatamos o quão pouco sabemos, que o cotidiano não é engessado e o quanto é bom (mas ao mesmo tempo difícil) fazer junto. Alves e Garcia (2002, p. 259) orientam que "é necessário dar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar". Dessa forma, sentimos a necessidade de pesquisar sobre o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e suas prescrições para a disciplina de ER.

Alves e Garcia (2000, p. 12) ressaltam que "muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia". Experimentamos que é no refeitório, na sala dos professores, nos corredores, dentro de sala de aula, no compartilhamento de experiências, no labor com os alunos, que passamos a compreender como a vida escolar ocorre e que é nessa tecitura que o conhecimento se constrói.

Ao mergulharmos no universo do ER dentro das escolas, espaço onde o ensino-aprendizagem de fato acontecem, percebemos um conjunto de situações bastante peculiares referentes à disciplina em questão. Um deles dizia respeito à quase completa condução do conteúdo de ER para o cristianismo protestante ou católico. Interagindo com outros docentes da disciplina, verificamos que, tanto os planos de curso, quanto as sequências didáticas giravam, quase que apenas, em torno de passagens bíblicas do Antigo e do Novo Testamento. Também pudemos perceber a falta de um currículo de ER que abordasse diretamente a cultura e a religiosidade em âmbito local e regional.

Nesse intenso período, testemunhamos o preconceito sofrido por alunos que ousavam se declarar espíritas, daimistas, ateus, pertencentes às religiões de matriz-africanas, dentre outras. Esses discentes eram fortemente hostilizados, recebendo a alcunha de "macumbeiros", seguidores do diabo e coisas do tipo. Ainda experimentamos a invisibilidade e o descrédito enfrentados pelos professores de ER, visivelmente desprestigiados por toda a comunidade escolar em comparação aos professores das demais disciplinas. Notoriamente, tanto ER quanto seus professores, são considerados irrelevantes, por boa parte da comunidade escolar.

Essas situações vivenciadas enquanto professora de ER nos fez recordar/analisar experiências anteriores, tanto na condição de aluna de ER, quanto de colega de trabalho de professores da referida disciplina, durante nossa trajetória discente e docente. Através dessas memórias, verificamos que freiras, pastores ou professoras fortemente cristãs foram os detentores da disciplina de ER, sendo que, exclusivamente, instruíam sobre o cristianismo através de passagens e exemplos bíblicos. Também recordamos que, nas escolas onde

trabalhamos, muitas vezes a disciplina de ER era entregue a professores cansados e/ou com problemas de saúde.

A nosso ver, essa prática de designar religiosos e/ou professores pouco qualificados (muitas vezes sem nenhum tipo de formação docente) ou sem condições físicas/emocionais para lecionarem ER, podem ter contribuído para um certo descrédito impingido à disciplina e um julgamento quase generalizado de sua irrelevância. Esse pensamento é corroborado pelo fato de jamais termos presenciado situações semelhantes ocorridas com as disciplinas consideradas importantes, como Língua Portuguesa e/ou Matemática, por exemplo.

Nos anos em que lecionamos ER, tentamos trabalhar um pouco da cultura e religiosidade local/regional como o Santo Daime, as religiões de matrizes africanas, bem como as religiões de âmbito mundial como o cristianismo, islamismo, budismo, judaísmo e xintoísmo, dentre outras. Buscamos trazer para a sala de aula questões pautadas no respeito as diferentes formas de pensamento, de ser, de conviver e de viver.

Esclarecemos que não pretendemos aqui julgar o mérito da existência, ou não, da disciplina de ER nas escolas públicas de um país laico. Trabalhamos com o fato de que o Ensino Religioso faz legalmente parte do currículo escolar, logo deve ser ministrado de modo a contribuir com a boa e adequada formação dos discentes. Carece, portanto, de formação, capacitação e materiais didáticos adequados. Compreendemos que o ER necessita de um currículo que, além dos conteúdos globais, propicie a oportunidade de contemplar as especificidades da cultura e da religiosidade local e regional, sem a imposição de um único modelo religioso a todos os discentes.

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), legalmente instituída pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, o Estado do Acre passou a desenvolver o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) que, como está explícito em seu nome, funciona como documento norteador curricular para toda a educação acreana. No CRUA.

Quando tivemos a oportunidade de cursar um mestrado em Educação, diante de tantas inquietações e experiências vivenciadas no desempenho da profissão de professora de Ensino Religioso, passamos a nos questionar sobre a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse, minimamente, contribuir para que os docentes e discentes de referida disciplina expressassem seus anseios. Dessa forma, fomos delineando um problema de pesquisa.

Questão problema:

- Como a religiosidade e a cultura acreana-amazônida se configuram na disciplina de Ensino Religioso no CRUA, atual currículo prescrito para a educação do Estado do Acre?

A partir da delimitação do problema desenvolvemos os seguintes questionamentos que se traduzem em nossas **questões de estudo**.

- De que modo a disciplina de Ensino Religioso foi tratada como componente curricular obrigatório na legislação educacional brasileira e acreana, considerando o processo histórico e as disputas políticas?
- Como se constitui histórica e epistemologicamente a noção de currículo e como se vincula com as práticas do cotidiano escolar?
- Como a BNCC caracteriza a disciplina de Ensino Religioso e como estão apresentadas a cultura e a religiosidade local e regional no CRUA para esse componente curricular?

A tentativa de responder ao problema e às questões de estudo formulados na presente pesquisa culminou nos objetivos geral e específicos deste trabalho.

Objetivo geral:

- Analisar como se dá a presença-ausência da cultura e da religiosidade local e regional na disciplina de Ensino Religioso dentro do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e as implicações dessa presença-ausência para o ser amazônida.

Objetivos específicos:

- Indiciar a fazedura histórica e as disputas políticas relacionadas ao processo de incorporação da disciplina de ER como componente curricular obrigatório na legislação educacional brasileira.
- Refletir a constituição histórica e epistemológica da noção de currículo e suas vinculações com as práticas do/no cotidiano escolar.
- Caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada na BNCC e de que modo a cultura e a religiosidade local e regional são apresentadas no CRUA para esse componente curricular.

Embasados nos objetivos específicos e buscando contemplá-los, organizamos e desenvolvemos a pesquisa em **três capítulos** a saber:

- Cap. 1 – A disciplina de Ensino Religioso na educação pública brasileira e acreana: a cooperação histórica entre lideranças políticas e religiosas.
- Cap. 2 – O currículo: da constituição teórica às práticas cotidianas.
- Cap. 3 – O Ensino Religioso na BNCC e no CRUA: Ampliando os caminhos.

Nessa procura investigativa desenvolvida nos três capítulos elencados, averiguamos que as implicações de colonização europeia foram muito além da simples exploração econômica, dada a tentativa de destruição dos saberes e fazeres povos originários que aqui habitavam para serem substituídos por modelos ideológicos, religiosos e culturais do eurocentrismo. Contrapondo-se à colonialidade, o pensamento decolonial busca romper com a epistemologia eurocêntrica que impõe um único tipo de saber, reconhecido como a expressão da verdade. De acordo com Paim (2019, n.p.):

Em contraposição a todas as formas de colonialidade como a epistêmica, a colonialidade do poder, a colonialidade dos seres e a colonialidade da natureza. especialmente a partir do último quartel do século XX começamos a experimentar uma virada epistemológica na produção de conhecimentos e na aceitação diálogos com saberes outros para além daqueles de origem acadêmica e especialmente eurocêntrica. Em várias partes do mundo constituíram-se grupos, trocas, debates, palestras, pesquisas, publicações sobre o que vem sendo denominado, com algumas variações, de pensamento pós-colonial, descolonial ou decolonial. Por questão de espaço não farei a diferenciação entre eles. O pensamento decolonial - pelo qual faço a opção - vem buscando romper com as colonialidades vividas pelos povos não europeus. Esta abordagem epistêmica vem sendo desenvolvida principalmente por estudiosos latino-americanos da decolonialidade, especialmente o Grupo Modernidade/Colonialidade [...].

Dessa forma, para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaremos a perspectiva do pensamento e as proposições decoloniais, procurando abarcar as determinações e causalidades do currículo prescrito no CRUA para a disciplina de Ensino Religioso no Acre (Acre, 2019).

Assim, o referencial teórico será conduzido prioritariamente pelo pensamento e proposições decoloniais de Quijano (2005), que trabalha com a categoria de colonialidade do poder, desdobando-se, depois, nas categorias colonialidade do saber e colonialidade do ser. Mesmo não empregando essa arquitetura conceitual, utilizaremos o pensamento contestador de Certeau (1994), que caminha na direção das proposições decoloniais quando busca investigar o pensamento, as revelações e a antidisiplina ocorridos no cotidiano das pessoas comuns frente à ordem estabelecida. A escolha por esses autores se deu pelo fato de, ao nosso ver, os dois buscarem, cada qual a seu modo, interromper e ultrapassar os processos históricos de colonialidade/colonialismo, inclusive na área da educação.

Na busca por responder ao problema investigado e alcançar os objetivos definidos, na presente pesquisa o percurso metodológico será orientado pelos seguintes procedimentos: revisão bibliográfica e análise documental. Dessa forma, a pesquisa será de cunho qualitativo, dado seu interesse por questões muito específicas ancoradas diretamente no ER e que não podem ser quantificadas. De acordo com Minayo (2002, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se preocupa com uma grande e complexa amplitude de sentidos e significados, abrangendo crenças, valores e costumes correspondentes a profundas conexões que não podem ser quantificadas. Entretanto, a autora também afirma que as pesquisas quantitativas e qualitativas se complementam em muitas situações.

Quanto às fontes documentais, utilizaremos prioritariamente a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, parte específica para a disciplina de Ensino Religioso; o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para ER; alguns pareceres sobre ER do Conselho Estadual de Educação/AC; as principais legislações nacionais e locais sobre a disciplinas de Ensino Religioso; dissertações e teses sobre o Ensino Religioso no Brasil e no Acre, realizadas prioritariamente por mestrandos/doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Especificamente sobre as dissertações e teses do PPGE e do PPGLI, encontramos poucas, porém relevantes, conforme levantamento compilado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Dissertações sobre Ensino Religioso do PPGE e PPGLI da Ufac

PROGRAMA	TÍTULO	MESTRANDO	ORIENTADOR	ANO
PPGE/UFAC DISSERTAÇÃO	O Ensino Religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica: uma análise a Partir dos catecismos católicos	Mauro Sérgio Ferreira da Cruz	Professora doutora Elizabeth Miranda de Lima	2016
PPGE/UFAC DISSERTAÇÃO	O Ensino Religioso no Acre: uma arena de disputas políticas curriculares	Talita Pereira de Almeida	Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves	2020
PPGLI/UFAC DISSERTAÇÃO	Ensino Religioso: concepções e práticas pedagógicas no contexto da escola pública de Rio Branco	Elaine Costa Honorato	Profa. Dr. Luciete Basto de Andrade Albuquerque	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme o Quadro 1, três dissertações sobre ER foram encontradas nos bancos de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac e de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI),

também da UFAC, fornecendo significantes aportes para realizarmos nossa pesquisa, sobretudo no tocante ao desenvolvimento do percurso histórico. Optamos pela utilização dos referidos documentos supracitados como forma de dar "voz" a novos autores e pesquisadores locais quando assim foi possível.

Com relação à sua estrutura, este trabalho está organizado em Introdução, capítulos I, II, III e as Considerações. Os capítulos estão assim dispostos:

No capítulo 1 “A Disciplina de Ensino Religioso na Educação Pública Brasileira e Acreana: a Cooperação Histórica entre Lideranças Políticas e Religiosas”, introduzimos os conceitos de religião, espiritualidade e religiosidade; averiguamos a trajetória histórica da disciplina de ER nas legislações brasileiras e percorremos o caminho realizado pela educação no estado do Acre identificando a existência de parcerias e conexões históricas entre as igrejas cristãs e os grupos sociais dominantes em torno da educação acreana. O objetivo principal deste capítulo é indiciar a fazedura histórica e as disputas políticas relacionadas ao processo de incorporação da disciplina de ER como componente curricular obrigatório na legislação educacional brasileira.

No capítulo 2 “O Currículo: da constituição teórica às práticas cotidianas”, buscamos apresentar a dimensão política do currículo escolar, ao passo em que discorremos sobre o desenvolvimento e implicações de algumas teorias curriculares. Buscamos averiguar a função e importância social do currículo, considerando a sua gravidade política enquanto instrumento de poder e dominação frente aos projetos pensados para toda a escolarização nos países modernos (Silva, 1999). Dessa forma, nos propomos a considerar o currículo nos/dos cotidianos sob a perspectiva do pensamento de Certeau (1994), que revela uma postura ativa e insurgente das pessoas comuns frente às imposições do pensamento colonizador. O objetivo principal do presente capítulo é refletir a constituição histórica e epistemológica da noção de currículo e suas vinculações com as práticas do/no cotidiano escolar.

No capítulo 3 “O Ensino Religioso na BNCC e no CRUA: ampliando os caminhos”, adentramos no que pensa a BNCC e prescreve o CRUA para a disciplina de Ensino Religioso. Assim, examinamos a disciplina de ER na BNCC e verificamos a presença-ausência da cultura e da religiosidade local e regional no CRUA. Compreendemos que nessa presença-ausência pode estar embutida a colonialidade do poder, do saber e do ser, enquanto herança do projeto de colonização da América Latina, perpetuado pela imposição do pensamento único nos moldes eurocêntrico/estadunidense. O objetivo principal deste terceiro e último capítulo é caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada na BNCC e de que modo a

cultura e a religiosidade local e regional são apresentadas no CRUA para esse componente curricular.

No que se refere à relevância de se pesquisar o currículo prescrito de ER no Acre, justifica-se pela necessidade de implementação de uma educação que leve em conta e respeite a diversidade religiosa e cultural local/regional dentro das escolas públicas acreanas, de forma a possibilitar um conhecimento que contemple o ser Amazônida, notoriamente colonizado e subalternizado. Nesse sentido, precisamos reconhecer as tentativas de epistemicídio cometidas por (alguns) representantes do pensamento colonizador que atuam na educação. Esse fato se apresenta nos aspectos excludentes e colonialistas presentes nos currículos prescritos (também de ER) que visam à manutenção da colonialidade. Trata-se, ainda, de um estudo pouco explorado dentro da perspectiva proposta e de um tema atual, considerando o lugar que a religião e a intolerância religiosa ocupam no cenário mundial globalizado.

As considerações finais apontam que o CRUA, apesar de representar um certo avanço na área de ER, perdeu a inestimável oportunidade de tornar presente a religiosidade e a cultura regional e local no currículo prescrito da disciplina de Ensino Religioso no Acre, contribuindo, assim, com a manutenção do projeto colonial para a América Latina.

1 A DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E ACREANA: A COOPERAÇÃO HISTÓRICA ENTRE LIDERANÇAS POLÍTICAS E RELIGIOSAS

No presente capítulo, nosso principal objetivo é indiciar a fazedura histórica e as disputas políticas relacionadas ao processo de incorporação da disciplina de ER como componente curricular obrigatório na legislação educacional brasileira. Iniciamos realizando uma concisa investigação acerca das categorias Religião, Religiosidade e Espiritualidade, considerando uma provável pretensão de monopólio exercido pela religião institucionalizada sobre a religiosidade e a espiritualidade popular.

Na sequência, realizamos um levantamento das principais legislações brasileiras sobre nosso objeto de estudo, o Ensino Religioso, tendo como pano de fundo a história do país que se desenrola concomitantemente às referidas legislações. Também apresentamos acontecimentos históricos locais, pinçando excertos da trajetória percorrida pela educação acreana conduzida, em grande parte, por religiosos católicos. Encerramos o capítulo examinando alguns pareceres do Conselho Estadual de Educação sobre ER que demonstram a cooperação entre poder institucionalizado e Igreja.

1.1 Religião, Espiritualidade e Religiosidade

Para abrangermos a complexidade de nossa temática de ER, necessitamos verificar a existência e as diferenças conceituais entre a religião (institucionalizada) de outras formas de se exercer a fé. Comumente, compreende-se que a religião poderia abarcar todo esse universo relacionado ao transcendente. Entretanto, existem outras categorias como religiosidade e espiritualidade, que também necessitam ser analisadas.

A religião é um objeto de pesquisa das Ciências Humanas, sendo estudada principalmente pela Ciência da Religião, Filosofia da Religião e Teologia. Muitos estudiosos, como os filósofos Auguste Comte (francês), Friedrich Nietzsche e Karl Marx (alemães) se apresentaram frontalmente contrários à ideia de religião ou de qualquer tipo de realidade metafísica. Em contrapartida, o sociólogo Émile Durkheim (francês) e o mitólogo Mircea Eliade (romeno) estudaram os fenômenos religiosos, símbolos e práticas rituais, dentre outros, apontando sua relevância para o coletivo social e às adaptações às quais se submetem os homens.

De acordo com Durkheim (2000a, p. 32), religião seria "[...] um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças e práticas que reúnem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos aqueles que a ela aderem". Dessa forma, a religião também opera, fortalecendo, além do ser em si, a sedimentação do grupo social ao qual os sujeitos religiosos pertencem.

Assim, na perspectiva do autor supracitado, religião e Igreja sobrevivem e cooperam mutuamente, carecendo da coletividade e fortalecendo-a simultaneamente. Ligados diretamente à religião, encontramos a espiritualidade e a religiosidade, dentre outras categorias de estudo. Dessa forma, a religião é habitualmente descrita como o conjunto de normas organizacionais e doutrinas de dada instituição. Entretanto, não se pode entendê-la como um fato dissociado da religiosidade (Gomes; Farina; Dal Forno, 2014).

Ao longo do tempo, a religião foi compreendida como a reunião de fiéis ao redor de uma dada instituição/igreja. Entretanto, hodiernamente, novos arranjos de confissões e manifestações corroboram para a tendência de desvalorização da religião institucionalizada "embora seus princípios continuem sendo vistos como fontes de uma intencionalidade peculiar, de sentido ou verdade" (Gabatz; Zeferino, 2017, p. 353).

Por espiritualidade, compreende-se a dimensão própria aos seres humanos que os impulsiona na procura do sagrado/transcendental, proporcionando um sentido à própria vida. Nenhuma religião ou igreja detém a posse da espiritualidade. São as questões interiores intrínsecas a cada ser que o movem na procura de respostas para questões complexas, como: qual o propósito da vida? De onde eu vim? Existe vida após a morte? Para onde eu vou depois de morrer? (Gomes; Farina; Dal Forno, 2014).

Boff (2009) compreende que a espiritualidade é capaz de dar sentido à vida ao orientar o ser através do transcendental, conferindo-lhe capacidades de superação dos obstáculos e de si mesmo. Oliveira e Junges (2012) ressaltam que, no ano de 1988, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passa a reconhecer a importância e a dimensão da espiritualidade para a saúde, sem agregá-la a nenhum tipo específico de prática religiosa ou crença.

Apesar das dificuldades da ciência moderna de lidar com questões imensuráveis:

a partir de pesquisas de neurociência e de neuropsicologia, foram feitas descobertas que permitem um novo mapeamento do cérebro, ampliando as possíveis inteligências, a saber: a Inteligência Espiritual (QS), após terem sido enfatizadas a Inteligência Intelectual (QI) e a Inteligência Emocional (QE) (Gomes; Farina; Dal Forno, 2014. p. 109).

Dessa forma, a antiga e popular espiritualidade, que confere à pessoa possibilidades de superação e até de cura, ao ser elevada ao patamar de inteligência espiritual, ao lado da inteligência emocional e da inteligência intelectual, ganha um novo status e passa a ser foco de inúmeras pesquisas.

Quanto à religiosidade, por sua vez, ela estaria relacionada ao procedimento ou prática do ser que crê, estando ou não vinculada a uma instituição religiosa. Segundo Silva e Siqueira (2009), a religiosidade é entendida na área pessoal, possibilitando ao ser experiências de ordem sobrenatural. Nesse sentido, Oliveira e Junges (2012) apontam em seus estudos que, para a compreensão da maioria das pessoas por eles entrevistadas, a religiosidade seria a manifestação/expressão da própria espiritualidade.

Assim, objetivando uma sucinta apresentação sobre tais categorias, podemos dizer, grosso modo, que a religião é a reunião de fiéis ligados em torno de algum tipo de instituição/igreja; a espiritualidade é a característica inerente ao ser, de ordem pessoal, e busca o contato com o transcendental; a religiosidade é a expressão/prática da espiritualidade do ser, estando ou não associada à religião.

De acordo com Teixeira (2014, p. 35-36), gostemos ou não, a ascensão da modernidade não diminuiu a existência da religião em âmbito mundial. Dessa forma:

O cristianismo continua hegemônico, abarcando 31,5% da população mundial, com cerca de 2,2 bilhões de adeptos [...]. O islamismo vem em seguida, envolvendo 23,2% da população geral, com cerca de 1,6 bilhões de adeptos [...]. Não filiados vêm em terceiro lugar, abrangendo 16,3% da população global, em torno de 1,1 bilhões de adeptos [...]. O hinduísmo ocupa a quarta posição, cobrindo 15,0% da população mundial, com aproximadamente 1 bilhão de fiéis. Na sequência, aparecem o budismo (7,1% - 488 milhões), as religiões étnicas ou regionais (5,9% - 405 milhões), outras religiões (0,8% - 58 milhões) e judaísmo (0,2% - 14 milhões).

Desse modo, ao somarmos os números expostos, encontraremos cerca de 6 bilhões e meio de pessoas que se declaram pertencer a uma religião contra 1 bilhão e 100 milhões de pessoas que não se encontram filiados a nenhuma religião. Observe-se que o contingente não filiado pode ainda exercer alguma forma de espiritualidade/religiosidade sem a vinculação às religiões institucionalizadas.

Segundo o Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ) (2023), no âmbito religioso, verifica-se uma arena de disputas em que as instituições religiosas pleiteiam o monopólio entre as relações humanas com o sagrado. Dessa forma, todas as outras expressões, formas e instituições religiosas são consideradas como um engodo, invenção da ignorância e/ou ganância pela dominação/poder. Os conflitos originados entre as diferentes religiões podem

aparecer de forma mais velada (ênfatizando semelhanças entre os propósitos religiosos, por exemplo) ou mais ostensiva (confrontos abertos entre os militantes, por exemplo).

Com relação à complexidade, o OLÉ (2023) aponta que, no Brasil, o campo religioso é notadamente complexo, visto que as religiões de várias e distintas tradições culturais, em boa parte dos casos, atuam de forma sincrética, como por exemplo, o catolicismo popular, religiões de matriz afro-brasileiras e indígenas (nesse último caso, podemos citar a Jurema Sagrada, que mistura religiões indígenas, candomblé e catolicismo popular).

Quanto à questão da institucionalização das religiões, no Brasil, a Igreja Católica ocupa o primeiro lugar na organização burocrática e complexidade de comando, seguida das igrejas evangélicas pentecostais, com maior ou menor grau de institucionalização dentre suas ramificações internas. Por último se encontram as religiões indígenas e as afro-brasileiras, com pouca ou nenhuma burocracia (no sentido sociológico) ou forte institucionalização formal (OLÉ, 2023).

Entretanto, muitos condicionantes além da própria institucionalização irão permear as complexas disputas entre as religiões, sobretudo as mais organizadas. Assim:

Embora o campo religioso busque autonomizar-se dos demais campos, ele tem entradas em outros. No campo político, sua entrada almeja impor a toda a sociedade suas orientações de ordem moral, assim como assegurar privilégios, em especial os econômicos, os políticos e os educacionais. No campo econômico, umas sociedades religiosas, mais do que outras, acumulam os recursos financeiros que lhes propiciam sustentar suas atividades, tanto as propriamente religiosas quanto as de outro tipo. No campo educacional, difundem suas crenças em escolas próprias e nas escolas públicas, mediante disciplinas do currículo. E formam elites dirigentes nas universidades Católicas, Presbiterianas, Metodistas, Luteranas e em faculdades de várias outras confissões. Ainda aqui, há diferenças importantes: a entrada da Igreja Católica nos campos político, econômico e educacional é muito maior do que a das Igrejas Evangélicas; e a destas, por sua vez, maior do que a das religiões de origem africana (OLÉ, 2023, n.p.).

Podemos depreender, com isso, que, quanto mais organizada, maior será o poderio de dada religião dentro da sociedade local, regional ou global. Nessa disputa por fiéis e implantação de seus preceitos ideológicos, bem como por poder político e econômico, conflitos de maior ou menor intensidade poderão aflorar. Outras vezes, tais conflitos podem ser acirrados e/ou forjados na tentativa de se manobrar situações políticas (como verificado nas eleições presidenciais no Brasil) e, até mesmo econômicas (como invadir e saquear países inteiros, como no período colonial).

Um exemplo emblemático do potencial devastador da utilização de pretextos religiosos que podem mascarar disputas entre humanos, ocorreu na história recente do planeta por ocasião dos ataques às torres gêmeas e a outros órgãos governamentais nos EUA no dia

11 de setembro de 2001. Esse ataque tornou-se a "justificativa" para a invasão e guerra no Afeganistão e, posteriormente, no Iraque, sendo que o islamismo passou a ser identificado com o terrorismo. Expressões como "eixo do mal" e "cruzada do Ocidente cristão contra a ameaça muçulmana" passaram a ser veiculadas na mídia internacional, demonstrando a má utilização (ou manobra) do discurso religioso nos rumos da política mundial (Medeiros; Andrade, 2014).

Sem a pretensão de justificarmos tais ataques, verificamos que poucos foram àqueles que compreenderam o pano de fundo da questão e questionaram as atrocidades empreendidas pelo pensamento e imposições eurocêtricas/estadunidenses cometidas no passado e no presente, contra os países africanos, latino-americanos, asiáticos, etc. Teria sido o 11 de setembro o maior atentado terrorista da história? O que dizer de Hiroshima e Nagasaki? Assim, a religião foi, mais uma vez, utilizada para embotar a realidade dos fatos e desviar os olhares e atenções do mundo da ação política predatória para o pseudo "fanatismo" de dois bilhões de muçulmanos como se todos fossem terroristas.

Como vimos anteriormente, apesar de o Brasil ser um Estado laico, a Constituição de 1988, em seu artigo V, assevera a liberdade de consciência e de crença, garantindo o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção a esses locais (Brasil, 1988). Entretanto, observa-se uma certa confusão entre religião e Estado, visto a frequente utilização de espaços públicos para a realização de atividades religiosas, como a realização de cultos e missas dentro de escolas e hospitais públicos ou a presença de objetos religiosos nas paredes de Câmaras de Vereadores, prefeituras, Assembleias Legislativas, espaços do Judiciário, como fóruns, dentre outros (Medeiros; Andrade, 2014).

Assim sendo, levando em consideração todo o poderio das religiões, conforme anteriormente exposto, depreendemos a condução do currículo prescrito de ER como mais um dos componentes legitimadores do pensamento eurocêntrico que serve ao silenciamento e à invisibilização da religiosidade local e regional, contribuindo para desvincular milhares de crianças e adolescentes de sua própria cultura. As religiões institucionalizadas lutam entre si pelo poderio ideológico, político e econômico. Dessa forma, não seria conveniente dar espaço e voz para a religiosidade popular, que não carece de templos ou líderes, apenas da própria divindade e de quem à cultua. Como indagou Spivak (2010), "pode o subalterno falar?"

1.2 O Ensino Religioso no Brasil e Algumas Legislações Anteriores à Constituição Federal de 1988

Historicamente, o Ensino Religioso no Brasil é um assunto que causa bastante polêmica. Esse fato se deve à grande diversidade religiosa e sincretismo religioso presentes na população brasileira, bem como por um estado declarado laico subvencionar a ER em suas escolas públicas. Castro (2022, n.p.) argumenta que o Brasil seria um Estado confessional, mas não laico:

Para o Estado ser considerado laico, ele não pode participar de qualquer atividade religiosa, nem como um cooperador, sendo inaceitável tal situação. Observa-se, sem qualquer sombra de dúvida, que o Brasil não tem qualquer similaridade com a França, desde a Constituição de 1937 que o Brasil reconhece a existência de "DEUS", que indica textualmente no preâmbulo: "Sob a proteção de DEUS". Outro fato interessante é que a Constituição brasileira, em seu artigo 19, inciso - 1, apesar de proibir que pessoas jurídicas de Direito Público façam parte dos Cultos Religiosos, por outro lado, ressalvam a "colaboração de interesse público", e isto seria impossível num Estado que impera o "laicismo". Ressalte-se ainda que o Estado brasileiro permite o ensino religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental, e o mais profundo ainda é a aceitação constitucional dos efeitos civis para o casamento religioso, o que registra um elo que jamais poderia existir num Estado laico. Verifica-se, facilmente, que a Constituição Federal intencionalmente omitiu o termo "laico", portanto, razão para se afirmar que: "O Estado Brasileiro NÃO É UM ESTADO LAICO" é sim um "Estado ACONFESSIONAL" [...].

Assim, apesar de nosso foco, para este trabalho, não ser a pesquisa sobre a laicidade ou não do Estado brasileiro, acreditamos que as proposições de Castro (2022) dão fortes indicativos da força exercida pelos sistemas religiosos no Brasil. De acordo com Emmerick (2010, p. 147):

Com o descobrimento do Brasil, o projeto de colonização das novas terras pelo Estado português teria grandes dificuldades de ser implementado sem o apoio da Igreja Católica enquanto instituição legitimadora do poder e responsável pela coesão social e pela unidade nacional. Em boa parte da história da sociedade brasileira, ela foi regida pela legislação portuguesa, ou seja, pelas Ordenações (Manuelinas, Afonsinas e Filipinas), em que o direito do Estado se confundia com o direito divino, isto é, o direito ditado pela Igreja Católica.

Dessa forma, podemos compreender a força da Igreja Católica na formação do Estado brasileiro e a inserção da disciplina de ER nos currículos oficiais das escolas públicas, praticamente, durante toda a história da educação no país.

Assim, se voltarmos no tempo, poderemos verificar que desde o processo de colonização do Brasil, "a história do Ensino Religioso se confunde com a própria história da educação do país" (Cruz, 2016, p. 25). O ER foi encravado na educação da colônia, tendo à frente a intenção de doutrinar os povos originários e a população negra na religião católica a fim de torná-los dóceis e apropriados para o trabalho, bem como evitar as investidas de

protestantismo nas novas terras, permanecendo nessa função por séculos. Segundo Cruz (2016, p. 14):

É partir de tais reflexões que a disciplina escolar Ensino Religioso pode ser concebida, pois mesmo fazendo parte da cultura escolar e inserida desde os anos 30 no currículo das escolas públicas brasileiras, essa disciplina foi se configurando como matéria escolar, sem uma ciência de referência tendo apenas com parâmetro a cultura religiosa do povo brasileiro, sobretudo, do catolicismo, que sempre teve uma influência marcante na história e na tradição escolar do país.

Ainda, de acordo com o autor, sob a égide da Companhia de Jesus, o Ensino Religioso, mais conhecido à época como Ensino da Religião e da Moral Católica, não era exatamente uma disciplina escolar sistematizada e organizada, possuindo um caráter mais utilitário. A Igreja Católica estava subordinada ao Estado que, por sua vez, entregava o total comando da educação à Igreja Católica. Assim, os padres jesuítas eram os professores e os catequizadores ao mesmo tempo (Ranquetat, 2007).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal em 1759, foram introduzidas as aulas régias de forma solta e isolada, ministradas por um único professor sem nenhum tipo de formação ou capacitação. Essas aulas, geralmente, ocorriam na casa do professor. Vale destacar que outras ordens religiosas continuaram atuando em seminários, mantendo assim as relações entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro.

Esse novo panorama educacional brasileiro só veio a ter alguma mudança com a chegada da família real portuguesa no Brasil, em 1808. De uma colônia do Reino de Portugal, o Brasil passou à sede do novo governo português, por questões que não cabem estender para efeitos desta pesquisa. O que nos importa aqui é demonstrar os novos rumos seguidos pela educação do país, dadas as necessidades impostas pela chegada da família real, que necessitava prementemente de formação das elites dirigentes. Sobre esse fato, Azevedo (1964, p. 562) aponta que:

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover a defesa militar da colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha. Criaram-se então em 1808, na Bahia, o curso de anatomia e cirurgia que se instalou no hospital militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Assim, nesse período e sob o reinado de D. João VI, no Brasil, as atenções à área de educação ficaram voltadas, quase exclusivamente, para as necessidades da família real, como a de segurança e saúde, e na criação de algumas faculdades destinadas a contemplar as elites da época. Entretanto, as universidades só chegariam ao Brasil um século depois, dado que a

"oposição que receava desaparecer um dos fundamentos em que se assentava a superioridade da metrópole" (Boaventura, 2009, p. 139).

Sobre a emancipação intelectual da colônia para além de uma minoria privilegiada e muito restrita, segundo Lima (1945, p. 277):

A emancipação intelectual de uma minoria restrita, pode mesmo dizer-se ínfima, estava feita antes da chegada da corte: restava propaga-la, quando não entre a grande massa, refratária a estudos mais sérios e cuja situação material não comportava cultura, pelo menos entre as camadas de cima, às quais competia a função diretiva. Esta foi a obra, em tal domínio, dos treze anos do reinado americano de Dom João VI.

Sem negar os avanços trazidos ao Brasil pela chegada da família real, como a construção da Biblioteca Real, da Academia Real de Belas Artes e da Imprensa Real, os próprios nomes das instituições previamente já demonstram quem tais benefícios deveriam contemplar. Por questões políticas, em 1821, D. João VI retorna a Portugal e o trono local é assumido por seu filho, o príncipe regente D. Pedro I. No ano seguinte, ele proclama a Independência do Brasil, e assim tem início o período da história conhecido por "Brasil Império", que se iniciou com a independência (1822), terminando com a Proclamação da República (1889).

Em 1824, o Brasil tem a sua primeira Constituição, conhecida como "Constituição Política do Império do Brasil". Nessa legislação, ficava estabelecido em seu artigo 5º: "[...] A religião Catholica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma algum exterior do Templo" (Brazil, 1824, n.p.).

Dessa forma, verificamos a confirmação da Igreja Católica Apostólica Romana como religião oficial do país nas letras da primeira Constituição Brasileira de 1824. Estado e Igreja, de mãos dadas, funcionando e governando em simbiose. A esse respeito, Emmerick (2010, p. 148) assevera que:

A Constituição brasileira de 1824 conferiu à Igreja Católica o título de religião oficial do Império, mantendo sobre ela os mesmos controles e concedendo as mesmas prerrogativas da época do Império, o que demonstra que a separação Igreja/Estado nesse período histórico, ainda era precária ou inexistente. O processo

de independência não modificou a tutela estatal sobre a Igreja e ela continuou a atuar além do campo religioso, exercendo forte influência no campo social e político.

Essa primeira carta magna representou alguns aspectos importantes, pois garantia a unidade territorial, instituiu a divisão do governo em quatro poderes e estabelecia o voto censitário, que não deixava de ser um avanço dentro do quadro nacional da época. Entretanto, com relação à educação, ela foi bastante acanhada: No art. 179, §33, estava expresso que "Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes" (Brasil, 1824). Nada além é dito sobre a educação no texto da primeira Constituição do país.

Através do Ato Adicional de 1834, foi consumada a descentralização da educação no país e a fragmentação das políticas educacionais ao retirar do governo do império a responsabilidade com a educação elementar, ficando com a responsabilidade de legislar apenas sobre o Ensino Superior e a educação elementar no município da própria corte (Silva; Santos, 2019). Como resultado, ocorreu a criação de estruturas paralelas de ensino em cada província, sendo que muitas delas não dispunham de recursos para organizar a instrução, não chegando a oferecer nem mesmo a educação elementar a sua população. Sem o apoio necessário, as reformas educacionais empreitadas pelo império nunca saíram do papel. Entretanto, o Ensino Superior para a elite se manteve garantido.

Quanto o Ensino Religioso, de acordo com Cardoso (2017, p. 227-226):

Neste período, o ensino religioso não mudou devido a religião oficial do Império ser a Católica Romana, fazendo com que o ensino religioso fosse submetido à Metrópole como aparelho ideológico, já que nessa época a Igreja era dona de um vasto patrimônio econômico e cultural e não conflitava com a corte, sem falar que a mesma trabalhava com a educação, mesmo sendo papel do Estado. Vale salientar ainda que a igreja nesse período tinha lá seus interesses, o de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. Ainda neste período o ensino religioso continuava sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes subalternas.

Assim, no período do império, nas escolas primárias (quando existiam), os professores eram orientados a ensinar a doutrina católica, conforme preconizava a Lei de 15 de outubro de 1827 (sem numeração) no seu artigo 6º, que veicula a primeira referência sobre o Ensino Religioso no âmbito da Educação Brasileira no período imperial (Brasil, 1827, art. 6º). Através do Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857, o Ensino Religioso foi estendido às escolas públicas secundárias no município da Corte (Brasil, 1857). Em 1859, foi criada a cadeira de Ensino Religioso no Colégio Dom Pedro II, através do Decreto nº 2.434, de 22 de

junho de 1859, sendo que a referida disciplina deveria ser ministrada por um capelão (Brasil, 1859).

Em 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca efetua um golpe militar conhecido como "Proclamação da República", que destituiu do poder o imperador D. Pedro II (filho e herdeiro do trono de D. Pedro I), marcando o fim do império e o início da Primeira República no Brasil. Nesse contexto histórico, o mundo era sacudido por acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a quebra da bolsa de Nova York, fatos que influenciaram a economia e a política em escala global. Também no Brasil ocorreram muitas mudanças, como o desenvolvimento da indústria, a reestruturação da força de trabalho e a organização do operariado. O Estado Brasileiro passou a ser laico e promoveu várias transformações na educação nacional (Lemme, 2005, p. 74). Uma delas foi abolir a disciplina de ER do currículo das escolas públicas do país.

A eliminação do Ensino Religioso do currículo nacional gerou uma grande crise envolvendo a Igreja Católica e o Estado republicano. A partir de então, os confrontos entre Igreja e Estado se intensificaram e os debates sobre a defesa/permanência, ou não, do Ensino Religioso nas escolas públicas laicas suscitaram grandes discussões ente intelectuais, educadores, religiosos e políticos, sobretudo na primeira metade do século XX (Cruz, 2016).

É nesse contexto de incertezas e batalhas políticas e sociais, ora pela obtenção do poder, ora pela sua manutenção, que se chega à década de 1930. A educação relegada no Brasil colônia, império e Primeira República sempre se configurou um campo de batalhas pelo poder, mas nunca chegou efetivamente até a base da pirâmide social. Em 1930, tem início o período conhecido como "Era Vargas", que se estende até 1945.

A despeito de na Primeira República, a educação no Brasil haver passado a ter um caráter leigo, a Igreja Romana não aceitava essa perda de força e autoridade e os educadores católicos precisavam se reinventar para manter seu prestígio e domínio na educação do país, diante da ascensão e mudanças propostas pela Escola Nova. Apesar da reinstitucionalização do Ensino Religioso como disciplina escolar com a Reforma Educacional de Francisco Campos (Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931), o Ensino Religioso nas escolas brasileiras recebeu inúmeras críticas, especialmente por parte do grupo dos pioneiros da Educação Nova, liderados por Anísio Teixeira (1900-1971).

Em 1934, é implantada uma nova Constituição (a terceira brasileira e segunda republicana). Seu texto trazia um grande retrocesso ao Estado laico, garantido pela Constituição anterior, datada de 1891. A esse respeito, Emmerick (2010, p. 154) assinala que:

A mudança nas relações Igreja Estado oriundas da Constituição de 1934 implicou grande retrocesso na garantia do Estado laico e, conseqüentemente, a garantia dos direitos de liberdade e igualdade para todos os cidadãos restou prejudicada. Isto porque o referido documento alterou grande parte dos princípios liberais estabelecidos pela Constituição de 1891, possibilitando a interferência do religioso na política e nos assuntos públicos do Estado.

A tradição, a força e a mobilização política da Igreja Católica conseguiram introduzir o ER nessa nova Carta magna. Observemos o artigo 153, no qual se lê:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais e responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (Brasil, 1934).

Desta feita, atender aos interesses da Igreja Católica significava obter apoio no campo político e a subjugação das massas (Rodrigues, 2015), aquisições muito importantes para a manutenção do Governo Vargas. Poucos anos depois, em 1937, uma nova Constituição (quarta do Brasil e terceira da República) é outorgada pelo então presidente do Brasil Getúlio Vargas, no mesmo dia em que implanta o Estado Novo. Segundo Emmerick (2010, p. 154):

Com o advento da Constituição de 1937, instaurou-se o Regime do Estado Novo. Tal Constituição foi outorgada para manter as condições de poder do presidente Getúlio Vargas que, frise-se, foi devidamente apoiada pela Igreja Católica. Todavia, as mudanças jurídico-constitucionais das relações Igreja/Estado foram praticamente inexistentes, sendo mantidos quase intatos os dispositivos da Constituição de 1934. Assim, Igreja e Estado colaboravam mutuamente em prol dos seus interesses nesse período de governo autoritário e ditatorial.

Entretanto, com todas as mudanças inseridas no contexto mundial e nacional, bem como o crescimento da população de outras denominações religiosas no país, como o protestantismo e o espiritismo, a Igreja Católica começa a perder sua supremacia (Emmerick, 2010). Assim, quanto ao ER, ficou estabelecido que fosse contemplado como uma matéria de uso ordinário das escolas primárias, secundárias e no Ensino Normal, não podendo ser de frequência obrigatória aos alunos.

Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. O Capítulo VI, artigo 21, estabelece que o Ensino Religioso constituía parte integrante da educação dos adolescentes, sendo apropriado às escolas de ensino secundário incluir tal disciplina em seu programa de estudos do primeiro e do segundo ciclo. O parágrafo único estipula que "os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica" (Brasil, 1942). Assim, verifica-se que,

apesar da gradativa diminuição do poderio da Igreja Romana na política brasileira, ela ainda guardava sua parcela de domínio.

Com a derrubada do Estado Novo, em outubro de 1945, e a deposição do então presidente Getúlio Vargas, teve início um período que ficou conhecido como "quarta república". De acordo com Emmerick (2010, p. 155):

Com a Constituição de 1946, presencia-se o restabelecimento do regime democrático no Brasil. No que diz respeito às relações Igreja/Estado; estas permanecem praticamente inalteradas. O seu Preâmbulo faz menção a Deus, contudo, avançando quanto aos direitos fundamentais de liberdade de consciência e liberdade religiosa, mas revalidando o casamento religioso com efeitos civis, garantindo à família monogâmica e heterossexual proteção especial por parte de Estado.

A referida Constituição de 1946 manteve ainda o Ensino Religioso nas escolas públicas. O artigo 168, inciso V, dispunha que o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável." (Brasil, 1946).

A Constituição de 1967 foi elaborada durante o regime militar (sendo a sexta do Brasil e a quinta do período republicano). Essa Constituição serviu para legitimar o golpe de Estado de 1964 e estabelecer a ditadura militar no Brasil, que durou até 1985. Em 1969, foi acrescentada uma emenda ao texto de 1967, que acarretou no endurecimento do regime militar.

Apesar das grandes mudanças ocorridas no país nos aspectos econômico, cultural e social, dentre outros, causadas pela ditadura militar e validadas pela Constituição de 1967, no que diz respeito às relações entre Estado/Igreja, estas pouco se alteraram com relação ao texto da Constituição de 1946. A princípio, a Igreja Católica apoiou os militares, mas a seguir se distanciou deles (Emmerick, 2010):

Talvez, o fato mais relevante neste contexto seja a perda de hegemonia da Igreja Católica enquanto instituição detentora da produção dos bens simbólicos arte e expansão de outras denominações religiosas, como mencionado acima. Tal fato fez com que a Igreja Católica alterasse as suas estratégias de atuação e começasse a olhar para as lutas sociais ocorridas no campo, nos sindicatos etc. Enfim estrategicamente, a Igreja Católica substituiu a tradicional caridade cristã vigorante no Brasil em boa parte de sua história pelo compromisso com as mudanças sociais, o que redundou no surgimento da Teologia da Libertação e, conseqüentemente dos Movimentos Eclesiais de Base. Tal substituição consolidou-se em um momento em que a Igreja após primeiro apoio dado à ditadura novamente se distanciou do Estado [...]. Nos anos do regime militar, a Igreja Católica intensificou o seu compromisso com a mudança social, sendo a principal instituição defensora dos direitos humanos dos opositores do regime (Emmerick, 2010, p. 155).

Assim sendo, o autor assinala uma nova estratégia empregada pela Igreja romana, objetivando a manutenção de seu poderio ideológico junto ao povo nesse novo contexto brasileiro. Apesar de se posicionar a favor da justiça social e da democracia, no que diz respeito a temas como educação, família, reprodução, gênero e moral, pouco ou nada se modificou (Emmerick, 2010).

Com relação à educação de forma geral, cumpre destacar o visível avanço obtido pelo ensino privado, uma vez que, no artigo 176, § 2, este "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (Brasil, 1967).

Quanto ao Ensino Religioso, a Constituição de 1967 institui que "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio" (Brasil, 1967). A emenda constitucional nº 1, de 20 de outubro de 1969 (Brasil, 1969) mantém a redação da referida Constituição. Dessa forma, podemos depreender que não houve maiores modificações quanto à disciplina de ER entre as Constituições de 1946 e 1967.

1.3 O Ensino Religioso no Brasil Após a Constituição Federal de 1988

Em 1988, com o processo de redemocratização do país, é promulgada a atual Constituição (sétima do Brasil e sexta da República), que ficou conhecida como Constituição Cidadã. Na Carta Magna de 1988 são inegáveis os avanços com relação à garantia dos direitos sociais. Podemos citar como exemplo o Art. 6º, que estabelece que "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988).

Entretanto, com relação à desvinculação entre a Igreja e o Estado, bem pouco se avançou, sendo que no atual contexto outras denominações cristãs, além da católica, ganharam força e projeção na política nacional. De acordo com Emmerick (2010, p. 156):

Neste contexto, com o processo de redemocratização do Brasil e com a instalação da Constituinte de 1988, a contradição do discurso da Igreja Católica e de outras denominações religiosas de matriz cristã agora presentes no espaço público, restou clara, principalmente quando das discussões na Assembleia Constituinte sobre considerados caros às instituições religiosas como contrariar os seus ensinamentos e os seus dogmas. Se a Igreja Católica e outras denominações religiosas detinham um discurso e uma atuação mais progressista no que diz respeito a justiça social, aos direitos humanos e à democracia, em outras temáticas mantiveram o seu histórico

conservadorismo. Desta forma, atuaram de forma expressiva no processo da Constituinte para que os seus interesses fossem garantidos [...].

Dessa forma, as igrejas (agora no plural) ganharam espaço e força pelas letras da Constituição de 1988, visto que, dentre outros, verifica-se a referência a Deus logo no início do documento, a colaboração entre as religiões e o Estado quando do interesse público, prestar imunidade tributária a templos de qualquer culto, prevê o ensino confessional nas escolas públicas, numa total contradição com um Estado que se intitula laico.

Observemos mais de perto tal contradição:

Art. 5. 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 [...] (Brasil, 1988). Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito e aos Municípios: 1 - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público [...] (Brasil, 1988).

Como se vê, na Constituição de 1988, o Estado brasileiro é laico por norma expressa, nos artigos 5 e 19, inciso I, dentre outros. Assim, o poder público brasileiro não pode privilegiar nenhuma religião. Entretanto, concomitantemente, a Constituição prevê a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras no Artigo 210, § 1º: "O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Brasil, 1988).

Desse modo, ficou estabelecido um formato bastante parecido, senão idêntico a outras Constituições anteriores, em que a disciplina do Ensino Religioso é facultativa para o aluno, ou seja, ninguém pode ser obrigado a cursá-la. Entretanto, todas as escolas públicas de Ensino Fundamental são obrigadas a oferecer ER em seus horários normais de funcionamento.

Quanto às Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), elas são consideradas as mais importantes leis que versam sobre a educação no país, visto que definem e organizam todo o sistema educacional brasileiro. Assim sendo, a partir da década de 1960, cada período histórico/político tratou de elaborar uma LDB e outras legislações, conforme sua proposta e compreensão sobre a educação nacional.

A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart. Quanto ao ER, foi determinado pela Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) que a matrícula seria facultativa para o aluno, sendo a referida disciplina, necessariamente, ministrada por uma autoridade religiosa. A segunda LDB foi publicada em 1971, em pleno regime militar, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici. A matrícula de ER continuava

facultativa para o aluno e não havia indicação de quem ministraria a disciplina. A terceira LDB foi publicada em 1996, após a atual Constituição de 1988, sendo sancionada pelo então presidente Fernando

Henrique Cardoso. Quanto ao ER, o texto original de 1996 dizia o seguinte:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter.

1 - Confessional de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou por orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (Brasil, 1996).

Entretanto, em 1997, o referido Artigo 33 foi reformulado, passando a vigorar da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é a 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 (Brasil, 1997).

Dessa forma, fica proibida quaisquer formas de proselitismo religioso, mantendo a disciplina de acordo com o modelo não confessional, a fim de preservar e assegurar a liberdade e a diversidade religiosa.

Também fica nítida a compreensão que a nova redação do Artigo 33, em 1997, quando muda o ensino confessional e interconfessional, em relação à redação de 1996, para o ensino não confessional, simplificando o trabalho a ser desenvolvido nas escolas e pelas autoridades educacionais, face à amplitude e à variedade religiosa no Brasil.

Entretanto, o que mais chama à atenção diz respeito às questões monetárias inerentes aos textos do Artigo 33. Se em 1996 o ER seria ofertado sem ônus aos cofres públicos, na nova redação de 1997 essa menção simplesmente desaparece, deixando o caminho aberto para que as diversas denominações religiosas (diga-se de procedência cristã) possam obter alguns dividendos com esse fato, visto que, minimamente, os cofres públicos devem pagar aos professores de ER. De acordo com Toledo e Amaral (2005, p. 4):

Na verdade, o que se pretendia mudar, no referido artigo, era a expressão "sem ônus para os cofres públicos" que impedia que o Estado remunerasse o professor do Ensino Religioso, já que tal ação era entendida como subvenção da Igreja pelo Estado o que contraria a Carta Magna brasileira, que impede tal ato. Dessa formam para lograr a retirada da citada expressão na lei educacional do país, fez-se

necessário retirar da proposta do Ensino Religioso o perfil proselitista que possuía desde longa data na educação brasileira.

A grande contradição ocorre porque um Estado laico não pode subvencionar ações e/ou entidades religiosas. Assim, fica mais fácil modificar as letras da lei do que enfrentar as consequências políticas de se afrontar as grandes igrejas e seus líderes.

Nos anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. O documento buscava construir uma Base Comum Nacional para o Ensino Fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas espalhadas por todo o país formulassem seus currículos, levando em consideração a realidade local. Muitas foram as críticas em relação ao processo de elaboração dos PCNs, principalmente pela falta de um amplo processo de discussão, por ocasião de sua elaboração.

Quanto ao Ensino Religioso nos PCNs, de acordo com Toledo e Amaral (2005, p. 3):

O que se pretende aqui é discutir o novo modelo proposto para o Ensino Religioso porque, embora sua concepção tenha sofrido alterações, inicialmente como cristianização e manutenção da religião Católica, com caráter explicitamente catequético e mais tarde como modelo ecumênico, através do diálogo entre as confissões cristãs nunca antes possuiu o caráter que hoje lhe é imprimido, criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão. A construção desse componente curricular se encontra organizada nos PCNER e o configura como área de conhecimento atribuindo-lhe caráter pedagógico como o de qualquer outra disciplina do currículo básico da educação nacional.

Para a tarefa de converter o tradicional ER em um estudo de cunho pedagógico e científico, atendendo às proposições do Artigo 33 da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), foi criado o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER), cuja incumbência era elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), documento de legitimação do ER como disciplina escolar (Toledo; Amaral, 2005).

Sobre o processo de criação do FONAPER, Toledo e Amaral (2005, p. 4) esclarecem que:

Assim a tarefa que se impôs ao FONAPER - entidade civil especialmente criada para acompanhar o processo de tramitação legal do Ensino Religioso e que elaborou o documento do PCNER — foi o desafio de transformar o Ensino Religioso até então proselitista em uma proposta que descaracterizasse esse perfil desvinculando-o da Igreja Católica o que resolveria o problema da inconstitucionalidade permitindo ao governo a liberdade para a retirada da expressão "sem ônus para os cofres públicos". Dessa forma, desvinculou-se o Ensino Religioso das diferentes

concepções que já haviam sido apresentadas, transformando-o em disciplina do Sistema Nacional de Ensino com todas as características que lhes são próprias.

Para tanto, foi introduzida nas escolas públicas uma nova metodologia do ER, que passou de uma abordagem confessional para uma releitura de sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso se aliou a outros saberes, como Filosofia, História e a própria Ciência da Religião, passando a compor o currículo escolar como área de conhecimento, ao lado de outras disciplinas (Toledo; Amaral, 2005).

Uma década depois, todo esse dispendioso trabalho de "secularização" do ER desmorona com o estabelecido no Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010 (Brasil, 2010).

Resultante de um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, ficou estabelecida a reintrodução do Ensino Religioso católico nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, aberto também a outras confissões religiosas. Assim, no Artigo 11 do supracitado decreto, fica estabelecido que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 2010).

Dessa forma, depreende-se que época após época, governos de "direita" e de "esquerda", historicamente, vêm se curvando ao poderio religioso das igrejas cristãs, com preponderância católica.

Em 2017, a Procuradoria Geral da República (PGR) reacendeu a discussão sobre o ER nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, quando encaminhou ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contra a oferta do referido ensino em caráter confessional ou relacionada a uma religião específica, solicitando a suspensão do dispositivo I do Artigo 33 da LDB e do Artigo 11 do Decreto da Presidência da República nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010 (Brasil, 2010), alegando a necessidade de harmonia entre a educação nacional com o que determina a Constituição Federal, devendo o ensino ser de caráter não confessional.

Em resposta, o STF, por seis votos a cinco, não acatou a ADI proposta pela PGR. Assim, o ER continua sendo ministrado de forma confessional nas escolas de Ensino Fundamental até os dias atuais. Esse fato demonstra a colonialidade do poder, do saber e do

ser que ainda vigora e prospera nas instituições públicas nacionais, possibilitando a continuidade da imposição da cultura eurocêntrica/estadunidense através da disciplina de ER.

1.4 O Início da Escolarização no Acre e a Influência da Igreja Católica

As terras pertencentes ao atual estado do Acre foram originariamente da Bolívia. Esse fato seria modificado em 1903, quando o Estado brasileiro comprou da Bolívia a referida porção territorial através da assinatura do Tratado de Petrópolis. Após essa junção, em 1904, é feita a estruturação administrativa e política do Acre em três departamentos distintos e autônomos, com prefeitos nomeados pela Presidência da República, a saber: Alto Juruá, Alto Purus e Alto Acre. Em 1912, o quarto Departamento do Alto Tarauacá é criado (Lima; Macedo, 2019).

Em 1920, através do Decreto nº 14.383, de 01 de outubro de 1920 (Brasil, 1920), os quatro departamentos são unificados em um único território, onde o Estado brasileiro manteve as nomeações políticas e administrativas controladas pelo Governo Federal. Entre 1904 e 1920, os prefeitos dos quatro departamentos buscaram trazer minimamente ao Acre algum tipo de instrução para sua população. De acordo Lima e Macedo (2019, p. 147):

Nesse contexto departamental, foram implantadas distintas modalidades de escolas denominadas “casa de educação e ensino”, “aulas mistas”, “escola de 1º grau”, “escolas móveis” e “escolas de primeiras letras”. Essas escolas ofertavam o ensino primário elementar e o objetivo central da instrução direcionava-se para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Sob essas diferentes denominações configura-se o modelo da escola unitária (escola isolada) na qual os elementos estruturantes da forma escolar graduada e seriada ainda não haviam sido plenamente instituídos.

Dessa forma, observam-se as tentativas de se proporcionar minimamente noções de Língua Portuguesa e Matemática para a população local, visto os altos índices de analfabetismo existentes na época, que de acordo com Azevedo (1905), alcançavam 70,2% da população do departamento do Alto Juruá.

Lima e Macedo (2019) apontam que é possível identificar nos documentos expedidos pelos prefeitos dos departamentos, quando da solicitação de ajuda do Governo Federal para a instrução pública, a utopia republicana que associava a educação da população à ascensão da nação a elevados patamares de modernidade e desenvolvimento. Nos referidos documentos, aparece recorrentemente a alegação de falta de recursos financeiros como uma grande dificuldade para se viabilizar o acesso das pessoas em idade escolar à instrução.

Com a unificação territorial de 1920:

[...] a Instrução Pública passou a ter uma organização pedagógica, administrativa e curricular única, expressa no regulamento de 1922 que assumiu os princípios de laicidade, gradação de estudos, gratuidade e obrigatoriedade para organização do ensino primário e secundário. Esse regulamento se constituiu marco no processo de organização da escola acreana, sob a perspectiva de um ensino graduado em substituição a escola unitária, embora o atendimento escolar da população tenha continuado a ser feito predominantemente nas escolas isoladas e não grupos escolares (Lima; Macedo, 2019, p. 148).

Com a unificação territorial, foi sendo implantada uma melhor organização da Instrução Pública, principalmente no ensino primário, no então território do Acre. Entretanto, a descontinuidade e a fragmentação política dificultavam o desenvolvimento de um projeto educacional contínuo (Lima; Macedo, 2019).

No período de 42 anos decorridos entre a unificação territorial (1920) até a elevação do Acre à categoria de Estado (1962), houve uma exorbitante rotatividade dos administradores executivos, perfazendo um total de 41 governadores durante esse período. Assim, a despeito da regulamentação da Instrução Pública ocorrida em 1922, o que predominava era, de fato, as escolas isoladas (Lima; Macedo, 2019).

Por outro lado, em meio às acanhadas iniciativas governamentais, chegavam ao Acre as ordens religiosas da Igreja Católica, que implantaram seu próprio sistema de educação nos vários departamentos, após 1920, no território do Acre. Assim, em 1921, chegaram da Itália ao município de Sena Madureira as seis primeiras religiosas da Ordem dos Servos de Maria.

Vieram para atender ao pedido que o bispo da Prelazia do Acre e Purus, e também Servo de Maria, D. Próspero Bernard, pediu, através de uma carta à fundadora da ordem na Itália, freiras para trabalhar no "setor" da educação das crianças no referido município.

A esse respeito, Brizzi e Mollinette (2017) destacam que as seis irmãs missionárias, à princípio de sua chegada a Sena Madureira, tiveram uma estada muito penosa, chegando a morar em um casebre de palha, e com o passar do tempo e a ajuda da prelazia, conseguiram construir o Colégio Santa Juliana, no referido município. Segundo Brizzi e Mollinette (2017), foi com as atividades desse instituto que se iniciou, de fato, a educação formal no município.

Tempos depois, a irmã Juliana, uma das primeiras vocacionadas no Acre, teria sido encaminhada para Rio Branco, e junto com a madre Evangelista e outras irmãs construíram o Colégio São José. Dessa forma, Brizzi e Mollinette (2017) consideram que as irmãs Servas de Maria seriam pioneiras na educação no Estado Acre.

Em 1917, ocorre a instalação definitiva de religiosos, principalmente de origem alemã, no Departamento do Juruá, mais especificamente em Cruzeiro do Sul, fato que se fortaleceu e se ampliou na década de 1930, com a criação da Prelazia do Alto Juruá. A interação entre

Estado e Igreja era sólida no campo educacional, fato que possibilitou a implantação da primeira Escola Normal de Cruzeiro do Sul e região (Bezerra; Grotti, 2019).

Apesar de ser implantada pela Prelazia do Juruá e ter a administração totalmente realizada pelas freiras dominicanas, a Escola Normal recebia aportes financeiros e capacitações pedagógicas por parte do Governo do Território, fato que possibilitou seu monopólio e influência, exercidos por décadas de formação da juventude, sobretudo das elites regionais. Depois de formados, seus egressos passavam a ocupar cargos públicos como professores, diretores escolares e administradores em vários ramos da organização pública, fato que também fortalecia e expandia o catolicismo pela região (Bezerra; Grotti, 2019).

A esses exemplos de parceria entre Estado e Igreja poderiam ser somados muitos outros onde o Estado se exime de financiar e se responsabilizar totalmente pela educação, enquanto a Igreja assume essa responsabilidade e abre seus espaços/trânsito na administração pública/política do país, se fortalecendo e, ao mesmo tempo, ampliando sua doutrina.

Assim, para efeitos deste trabalho, compreendemos ter demonstrado a inserção e o protagonismo da Igreja Católica (hodiernamente empatada com as igrejas protestantes) no Estado do Acre. Dessa forma, verificamos mais especificamente a disciplina de Ensino Religioso.

1.5 O Conselho Estadual de Educação e o Ensino Religioso no Acre

De acordo com Cruz (2016, p. 25), "a história do Ensino Religioso se confunde com a própria história da educação do país", visto o Estado e a Igreja possuem uma relação de codependência durante todo o período do Brasil colônia e império, que concedia à segunda um lugar privilegiado na educação do país. Apesar de não figurar como disciplina sistematizada, o Ensino Religioso fazia parte do currículo escolar enquanto evangelização, catequese e cristianização, inserindo indígenas e negros na cultura eurocêntrica.

Como pudemos verificar na seção anterior, no Acre não foi diferente das demais localidades do Brasil. A Igreja Católica esteve à frente da educação no Estado por muitas décadas. Dessa forma, no percurso dessa relação "simbiótica", muitas legislações favorecedoras da atuação das igrejas cristãs junto ao ER foram aprovadas e postas em prática no Acre.

Em sua pesquisa de mestrado no PPGLI/UFAC, Honorato (2015) apresenta três pareceres do Conselho Estadual de Educação do Acre sobre o Ensino Religioso, bem como três resoluções também sobre a referida disciplina, conforme discriminado a seguir:

- Parecer CEE/AC n° 04/1973 (Acre, 1973b) (Implantação do Ensino Religioso);
- Resolução CEE/AC n° 34/1973 (Acre, 1973a) (Aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre);
- Resolução CEE/AC n° 23/1973 (Acre, 1973c) (Aprova o Parecer CEE/AC n° 04/1973, que implanta o Ensino Religioso);
- Parecer CEE/AC n° 09/1999 (Acre, 1999) (Estabelece diretrizes gerais para implementação do Ensino Religioso no âmbito dos Sistemas de Educação Básica no Acre, em face à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);
- Parecer CEE/AC n° 63/2002 (Acre, 2002) (Analisa a Proposta Curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental);
- Resolução CEE/AC n° 220/2010 (Acre, 2010) (Estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos Profissionais Docentes Licenciados nas diferentes áreas de conhecimento para a Educação Básica).

O Parecer CEE/AC n° 04/1973 (Acre, 1973b), que trata da Implantação do Ensino Religioso, a Resolução CEE/AC n° 34/1973 (Acre, 1973a) que aprova a regulamentação do Ensino Religioso no Estado do Acre e a Resolução CEE/AC n° 23/1973 (Acre, 1973c), que aprova o Parecer CEE/AC n° 04/1973 (Acre, 1973b), são legislações complementares que caminham paralela e harmonicamente no sentido de dar legalidade à implantação da disciplina de Ensino Religioso no Estado do Acre. Quanto ao conteúdo dessas legislações, Honorato (2016, p. 28) assevera que:

No Estado do Acre, o Parecer n° 04/73 apresenta viés proselitista e doutrinário, ao defender literalmente a identidade entre Ensino Religioso e o conjunto de doutrinas desta religião. [...] Nota-se, portanto, que a reflexão religiosa era presente na escola e o modelo apresentado pelo Parecer n° 04/73 do CEE/AC parte 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 [...].

Assim, podemos depreender que, em 1973, o amalgama entre Igreja e Estado não havia se modificado muito, se comparado aos tempos do Acre departamental, lembrando ainda que muitos dos filhos das elites acreanas estudaram desde tenra idade nos colégios pertencentes e administrados pelas congregações católicas. A compreensão do cristianismo católico como única possibilidade de crença/modelo estava profundamente enraizada nas lideranças estaduais, incluindo todo o sistema de ensino do Estado.

Dessa forma, o pensamento e a cultura do colonizador europeu se difundiam pela frente religiosa de forma clara e ostensiva, conforme se verifica no último parágrafo do

Parecer CEE/AC n° 04/1973 (Acre, 1973b, p. 8), que conclui suas proposições da seguinte forma:

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 píncaros das conquistas e da glória, pela grandeza moral.

Neste parágrafo conclusivo, aparece explicitamente um discurso de vinculação ao cristianismo católico com a educação escolar oferecida pelo Estado, demonstrando a parceria e o vínculo entre ambos quando, em primeiro lugar, a figura do jesuíta e de demais religiosos que, desde a década de 1530 até a Proclamação da República, de uma ou outra forma, dominaram o ensino no país de forma catequética, inculcando sua noção de cultura, visão de mundo e civilidade aos filhos dos colonizadores e imigrantes e coagindo os povos originários a abdicarem de suas línguas e tradições, vivendo seus primeiros instantes sob a bandeira de Cristo; em segundo lugar, remonta à importância e à primazia da Igreja Católica e sua parceria com o Estado na formação de povoados e cidades, desde os primeiros instantes moldados de acordo com o modelo eurocêntrico (em volta das igrejas, desenvolveram-se suas primeiras comunidades); em terceiro lugar, vincula claramente a educação religiosa na escola ao futuro sucesso dos alunos (através da educação religiosa na escola, verá, num amanhã, seus filhos elevados aos píncaros das conquistas e da glória); vincula a educação religiosa escolar à boa formação moral, deixando implícita a possibilidade de ateus e adeptos das demais religiões dificilmente poderem galgar uma boa formação moral (pela grandeza moral).

Dessa forma, identificamos neste e em outros itens do Parecer CEE/AC n° 04/1973 (Acre, 1973b) a utilização do Ensino Religioso como ferramenta de "colonialidade do saber", compreendido como obra da colonização cognitiva, que não permite que enxerguemos e compreendamos o mundo pela perspectiva do local onde nos encontramos, visto que nossos imaginários, subjetividades e a própria cultura estão colonizados (Mignolo, 2002).

Seguindo o percurso traçado pelas legislações sobre o Ensino Religioso no Estado do Acre, o Parecer CEE/AC n° 09/1999 (Acre, 1999) vem para estabelecer diretrizes gerais para a implementação do Ensino Religioso no âmbito dos Sistemas de Educação Básica no Acre, em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A esse respeito, Honorato (2015, p. 29) aponta que:

No ano de 1999, o Parecer n° 04/73 do CEE/AC passa por uma retificação 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 LDBEN 9.394/96, também se fundamenta na Lei 9.475/97, que prescreve o respeito à pluralidade religiosa brasileira.

Assim, mais de duas décadas decorridas do Parecer nº 04/1973 (Acre, 1973b), surge a necessidade de se elaborar uma nova legislação, que trouxesse o ER para os padrões da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que se prescreve o respeito à pluralidade religiosa no Brasil.

Dessa forma, o CEE aceita e acata um ER que não seja proselitista. Entretanto, demonstra preocupação com a implementação da nova abordagem, tais como a amplitude da diversidade religiosa no país, a formação e a capacitação profissional para abarcar tal amplitude e a logística de horários dentro das escolas com a não obrigatoriedade dos alunos de frequentarem a disciplina. Vejamos algumas reflexões contidas no Parecer 09/1999 (Acre, 1999, n.p.):

2. Como construir a identidade do Ensino Religioso de modo a respeitar a diversidade cultural e religiosa e a realidade do educando? 3. Qual o perfil de formação do profissional compatível com a legislação vigente, para o exercício da docência nesta área do conhecimento e da sensibilidade humana? 4. Como trabalhar os conceitos do ensino Religioso que a Lei trata como disciplina dos horários normais das escolas, as peculiaridades dos currículos, dos níveis e das clientela que compõem este grau de ensino?

Assim, o supracitado parecer possui três pontos-chave de preocupação com o novo perfil do ER adotado pela LDBEN, quais sejam: como construir uma identidade para o ER que contemple a diversidade religiosa dos alunos, de acordo com o novo modelo que não é mais confessional/catequético; definir qual o perfil e como capacitar os professores para o novo ER; e como atender aos alunos/famílias que não desejam cursar a disciplina de ER, dentro dos horários escolares estabelecidos por lei.

Com relação ao primeiro ponto de apreensão, o CEE (Acre, 1999, n.p.) define que:

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 de ensino, que diversifica interesses e acuidades; a ação educativa; horários; etc. [...] No seu projeto político-pedagógico, a escola ensinará a oferta do ensino religioso, conforme diagnóstico de matrícula.

A proposição do CEE sobre a identidade do ER a ser construída dentro das escolas, a princípio, pode parecer bastante satisfatória. Entretanto, ao observarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, encontraremos o percentual de 86,8% de cristãos na população total do país. Dessa forma, os representantes das demais religiões

subdivididas entre os 13,2% restantes da população poderão ter sérias dificuldades de conseguir espaço de representatividade dentro dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas (IBGE, 2010).

Historicamente, como observamos nos primeiros capítulos desta pesquisa, ao passo que as famílias mais abastadas, no início da formação do Brasil e do Acre, formaram seus filhos nas escolas construídas e dirigidas pelas ordens religiosas da Igreja Católica, criando assim uma elite financeira e intelectual de origem cristã eurocêntrica, os filhos dos indígenas, escravos e os caboclos da Amazônia brasileira e seus descendentes (dentre outros) foram forçados a abrirem mão da própria identidade cultural e religiosa.

Assim, a maioria de gestores, professores e autoridades educacionais professam o cristianismo e podem conduzir para um ER eminentemente cristão. Dessa forma, apesar da aparência "democrática" de se transferir a total responsabilidade pela construção da "identidade" do ER dentro das escolas, um currículo mínimo, que contemplasse a religiosidade local/regional, poderia ter sido sugerido enquanto um "sulinizador" desse processo.

Ainda com relação ao PPP escolar, dentre outras prescrições, o CEE define que as escolas devem prever o "plano de capacitação dos professores" e "prever alternativas de conteúdos programáticos" para os alunos que não se matriculem na disciplina de ER estudarem durante esse horário que não frequentam as aulas. Observa-se que o CEE delega para a escola a incumbência de resolver sozinha uma amplitude de problemas, como se ela tivesse as condições necessárias para tal e possuísse uma autonomia que, de fato, não tem.

Com relação ao segundo ponto de apreensão relacionado ao perfil de formação do professor de ER, o CEE define que o sistema de ensino, em articulação com as instituições religiosas, deverá estabelecer articulações e mecanismos de cooperação que garantam: oferta de capacitação para os professores de ER de acordo com o diagnóstico realizado por ocasião da matrícula, dentro de cada escola; oferta de cursos de pós-graduação lato senso, por parte de Instituições de Ensino Superior (IES) para os professores que desejarem se dedicar ao ER; na ausência de professor com formação específica para atuar no Ensino Fundamental, pode-se dispor de egressos do antigo magistério ou pessoas reconhecidamente formadas em Teologia; articulação com a universidade para aproveitamento de cursos em Seminário Maior, cursos de Teologia ou equivalente.

Em nenhum momento há uma definição exata da composição desse "sistema de Ensino" que deverá resolver todas as situações sobre a necessária formação do professor de ER. Não ocorreu uma única citação específica da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

do Acre ou da Universidade Federal do Acre (UFAC) como responsáveis nesse processo. Assim, as prescrições sobre formação/capacitação caem em um vazio, fato bastante diferente quando se trata da responsabilização direta das escolas.

Esse fato é verificado na observação de que 24 anos corridos da resolução do CEE/AC n° 09/1999 (Acre, 1999), a UFAC haver oferecido uma única especialização lato senso presencial em ER em Rio Branco. Mais recentemente, a mesma especialização, agora na modalidade EaD, foi ofertada, contemplando também os municípios do Estado. Quanto à SEE, ela ofereceu aos professores de ER de todo o Estado poucas capacitações, realizadas em parceria com o Instituto Ecumênico Fé e Política no Acre. Dessa forma, observa-se que bem pouco se tem feito em prol da capacitação para os professores de ER no Estado, fato que pode contribuir para a manutenção da referida disciplina voltada à religião dominante imposta pelo colonizador europeu.

Com relação ao terceiro ponto de preocupação do CEE, que diz respeito a se trabalhar o ER como disciplina dos horários normais das escolas, Honorato (2015) verifica, de acordo com pesquisa aplicada com professores e gestores de escolas públicas de Rio Branco, que:

Neste sentido, perguntou-se ao DE01 (diretor da escola 1) como a escola procura se organizar para atender o fator facultativo prescrito na Lei 9.475/97, visto que a disciplina Ensino Religioso, enquanto componente curricular, integra-se nos 200 dias letivos que devem ser cumpridos. O DE01 respondeu "nesta escola não há registro de rejeição à disciplina, como nunca tivemos essa situação, não preparamos atividades para serem trabalhadas fora da aula de Ensino Religioso (informação verbal).³¹ Verifica-se que o fato de não ter registros de rejeição à disciplina Ensino Religioso, não significa que isso nunca irá acontecer. E que a escola não tem nenhuma proposta prevista, tanto para suprir a carga horária quanto para substituir o conteúdo, caso algum aluno optasse em não assistir às aulas de Ensino Religioso. [...] A obrigatoriedade das escolas em ofertarem a disciplina Ensino Religioso e a possibilidade dos alunos de não frequentarem as aulas dificulta a logística da E01 (escola 1), visto que nem sempre tem funcionários disponíveis para ficarem com esses alunos e, principalmente, professores que possam trabalhar outros conteúdos substituindo as aulas de Ensino Religioso. Para resolver essa questão de logística interna, o DE01 procura não explicar o caráter facultativo da disciplina. E, na prática, mesmo se os alunos decidissem não assistir às aulas de Ensino Religioso, há o problema da menoridade dos mesmos, que coloca as famílias como responsáveis legais pela dispensa. Como dificilmente as famílias sabem ou se interessam por tal medida, os alunos são obrigados a permanecerem em sala de aula mesmo que não queiram assistir às aulas desta disciplina (Honorato, 2015, p. 56).

Assim, as escolas burlam as prerrogativas legais, visto sua incapacidade em recursos físicos e humanos de cumprir a lei. Não há, na maioria dessas instituições, espaços físicos, como salas de leitura, biblioteca, quadras ou salas de aulas desocupadas onde os alunos não matriculados em ER possam realizar outras atividades pedagógicas em companhia de professores e/ou outros profissionais habilitados para trabalhar e/ou acompanhá-los. Para não

deixar tais alunos "soltos", transitando livremente dentro do espaço escolar sem nenhum tipo de acompanhamento, os gestores optam por não informar aos familiares e alunos sobre a possibilidade de os discentes não serem matriculados para a disciplina de Ensino Religioso.

Honorato (2015) deixa explícito que as escolas não trabalham com a hipótese (e nem possuem condições para tal) de uma parcela dos alunos não assistirem às aulas de ER. Esse fato demonstra o abismo existente entre a elaboração das leis e a dificuldade de sua real aplicabilidade dentro dos estabelecimentos escolares públicos. Demonstra ainda o caráter impositivo e pouco democrático existente nas escolas. Dessa maneira, de forma explícita ou velada, os alunos são impedidos de estudarem a multiplicidade religiosa regional/nacional e serem, ainda, contemplados em sua própria religiosidade, configurando um total desrespeito à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Com relação ao Parecer CEE/AC n° 63/2002 (Acre, 2002), que analisa a Proposta Curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, o CEE explica e apresenta a formação e a composição de um fórum com o objetivo de estudar e orientar a elaboração de uma Proposta de Ensino Religioso para o Estado Acre, a pedido de professores de ER e gestores escolares. Esse fórum, que se tornou permanente, deveria pautar-se no ecumenismo, sendo composto por representantes enviados por denominações religiosas de Rio Branco, convidadas a participarem. Vejamos como ficou sua composição: Uma irmã representante da

Igreja Católica; um pastor representando a Associação de Ministros Evangélicos do Acre; um pastor da Sociedade Bíblica do Brasil; uma senhora representante da Federação Espírita do Acre; um dr. Representante da Fé Baha'i; um professor representante dos docentes municipais de ER; um professor representante dos docentes estaduais de ER e uma professora representante das escolas católicas.

Dessa representatividade, podemos verificar que dos oito membros do referido fórum, criado para orientar os trabalhos de elaboração da Proposta de Ensino Religioso do Estado do Acre, quatro são declaradamente representantes de entidades cristãs; dois possuem religião indefinida e dois são de outras denominações religiosas. Chama a atenção o fato de não haver nenhum representante de religiões afro-brasileiras ou de ascendência dos povos originários.

Com relação à análise da proposta, o CEE entendeu que ela observa a realidade dos alunos como ponto de partida e organiza seus conteúdos a partir de quatro grandes eixos, a saber, espiritualidade, alteridade, ética e tradição. Assim, o CEE aprova a referida proposta.

visto compreender que a visão de religião contida nela transcende o caráter confessional.

Quanto à Resolução CEE/AC nº 220/2010 (Acre, 2010), que estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas de conhecimento para a Educação Básica, no caso específico de Ensino Religioso, constitui que na ausência de um professor licenciado nessa área, poderão lecionar a referida disciplina os docentes licenciados em História, Filosofia, Antropologia e Ciências sociais. Essa substituição será de caráter excepcional, com prazo máximo de quatro anos.

Decorridos 13 anos dessa resolução, ainda não foi implantado no Acre um curso superior para formar professores de ER.

Em 2011, através de uma parceria firmada entre o Instituto Ecumênico Fé e Política e o Governo do Estado do Acre, através da SEE, é lançada a cartilha "Muitos são os caminhos de Deus", com o objetivo de subsidiar os trabalhos desenvolvidos pelos professores de ER do Estado. De acordo com Almeida (2020, p. 85-86):

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. [...] 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 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.

Desse modo, é possível verificar que o Instituto Fé e Política traz para si a necessidade de capacitação dos professores de ER do Estado; a cobrança por parte dos professores de ER ao referido instituto bem como a própria SEE, como se ambas as instituições tivessem peso/responsabilidades iguais na elaboração de um manual que tratasse da diversidade religiosa regional; o lançamento da referida cartilha, pouco mais de um ano depois, dentro de um evento estadual nas instalações da SEE; uma total parceria entre Estado e o instituto e subsídio financeiro da cartilha com recursos públicos.

A cartilha "Muitos são os caminhos de Deus" aborda os seguintes temas: Comunidades

Tradicionais da Ayahuasca; Religiões de Matriz Africana; Protestantismo; Catolicismo e Espiritismo, através de textos históricos/descritivos. A SEE, em parceria com o referido instituto, realizou várias capacitações para os professores de ER, na capital Rio Branco e em vários municípios do Estado. Compreendemos que a utilização dessa cartilha sinalizou um avanço do ER no Acre diante do monopólio do cristianismo catequético ensinado na maioria das escolas através do ER. Entretanto, verificamos que os temas abordados na referida cartilha não contemplam toda a riqueza da cultura e da religiosidade local.

Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade do poder estaria assim entrelaçada com o controle da subjetividade e do conhecimento. Assim, verificamos que, a despeito da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil,

1996), o ER esteve e permaneceu "sob o viés cristão" no Estado. Desde o início das escolas nos departamentos, a Igreja Católica conduziu esse processo e, mais recentemente, podemos verificar a inclusão das igrejas protestantes nesse procedimento.

Devemos esclarecer que aqui não se trata de criticarmos as ações e deliberações do CEE e seus conselheiros, visto compreendermos que eles, assim como a maioria das instituições do Estado brasileiro e seus representantes e colaboradores, fazem parte ou são utilizados por uma imensa e esmagadora engrenagem que responde pelo nome de colonialidade (do poder, do saber e do ser), que não deixaria de utilizar uma de suas principais ferramentas (ou a principal) de apropriação de coisas e seres: a dominação religiosa. Assim, buscamos analisar criticamente documentos e não pessoas e suas atuações imersas num dado contexto histórico.

2 O CURRÍCULO: DA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS

O objetivo principal deste segundo capítulo é refletir a constituição histórica e epistemológica da noção de currículo e suas vinculações com as práticas do/no cotidiano escolar. Assim, passamos a averiguar a função e importância social do currículo enquanto instrumento de poder e dominação. Nesse escopo, buscamos apresentar a dimensão política do currículo escolar, ao passo em que discorremos sobre a concepção, desenvolvimento e implicações de algumas teorias curriculares. Arrematamos o capítulo considerando o pensamento e proposições de Certeau (1994) sobre o currículo nos/dos cotidianos, que revela uma postura ativa e insurgente das pessoas comuns frente às imposições do pensamento colonizador.

Nos dias presentes, o reconhecimento da diferença (religião, gênero, cultura, sexualidade, raça etc.) demandam por um currículo que não esteja pautado em relações opressivas de poder, rompendo com as teias colonialistas eurocêntricas (Asher, 2010). Entretanto, nem sempre foi assim. Historicamente, o Currículo Humanista Clássico foi pensado para formar os homens da elite dominante da época, oferecendo-lhes estudos no campo das artes visuais, da literatura, da música e do teatro, na intenção de diferenciá-los e elevá-los culturalmente sobre os demais homens "comuns". Os estudos mais aprofundados sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos, no início do século XX.

Assim, se em épocas passadas o conceito de currículo escolar pôde ser considerado por muitos como simplesmente uma organização e listagem descomprometida de conteúdo, nas últimas décadas esse conceito vem se demonstrando implicado, complexo e multifacetado.

2.1 Pensando o Currículo

Considerando as teorias curriculares como tradicionais, críticas e pós-críticas, Silva (1999) permite uma visão geral sobre as concepções sobre a temática, apontando para a importância de se compreender que uma proposta curricular equivale a um discurso político sobre o próprio currículo, visto que estabelece as intenções do grupo social determinante sobre o grupo social determinado. Das proposições de Silva (1999) depreende-se que o currículo escolar está longe de ser uma simples listagem de bons conteúdos, apresentados de forma neutra.

Segundo Silva (1999, p. 78), muitos ensinamentos/aprendizagens ocorrem de forma implícita através do "currículo oculto", dado que "[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Podemos exemplificá-los como a realização das filas de alunos que não estão previstas nos currículos, mas ensinam implicitamente escalonamento, submissão e disciplina, ou a importância da "boa" aparência, visto que as crianças consideradas "bonitas", muitas vezes, recebem maior atenção, visibilidade e destaque.

Em acordo com o mesmo autor, os três tipos de teorias do currículo (as tradicionais; as críticas; e as pós-críticas) carregam diferentes objetivos e concepções de mundo. As teorias tradicionais do currículo, originadas nos EUA no início do século XX, tiveram como precursores os estudos e proposições de John Dewey (1902), Franklin Bobbitt (1918) e Ralph Tyler (1949). As teorias tradicionais se consideram neutras, científicas e desinteressadas, que tendem a "naturalizar" acontecimentos sem questioná-los e enfatizam

ensino/aprendizagem/avaliação; metodologia/didática/organização e planejamento/eficiência/objetivos e visam à aquisição de habilidades intelectuais através da memorização. No Brasil, a preocupação e as novas ideias sobre o currículo escolar, foram difundidas no ano de 1932, pelo movimento dos pioneiros da Escola Nova (Silva, 1999).

Na década de 1960, em um contexto mundial em que ocorreram grandes agitações e transformações, tem início as críticas sobre as concepções tradicionais e técnicas do currículo.

Althusser (1971) escreve a obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, afirmando que a escola, através das matérias escolares, estaria colaborando para a manutenção e a perpetuação do capitalismo, posto como um sistema bom e necessário. Na obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970), o currículo é acusado de estar reproduzindo os códigos da cultura dominante dentro das escolas, repassando conteúdos de outrem para as crianças das classes subordinadas.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, surgem duas tendências críticas no campo do currículo, sendo a primeira de caráter marxista, pautando-se nos escritos de Gramsci e em estudos da Escola de Frankfurt; e a segunda, de orientação fenomenológica e hermenêutica. Nesse período, despontam expoentes como Michael Apple, que politiza o currículo, colocando-o no centro das teorias educacionais críticas; Henry Giroux, que compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade e como um campo cultural de lutas; Paulo Freire, que compreende o currículo utilizado como educação bancária, educadores e educandos precisam participar da construção do currículo; e Bernstein, que investiga como o currículo é organizado estruturalmente e compreende que o currículo oculto contribui de forma implícita para as aprendizagens sociais importantes.

As teorias críticas procuram questionar os acontecimentos ao invés de naturalizá-los. Dessa forma, enfatizam ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais; sistema de produção capitalista; currículo oculto; resistência. As teorias críticas do currículo tentam conduzir os alunos a questionarem as atitudes e comportamentos naturalizados socialmente, oferecendo uma visão da realidade como processo em contínua mutação. Assim, a função do currículo é pensar sobre a realidade social enquanto produção histórica que poderia ter sido e ainda pode ser diferente.

Para compreendermos as teorias pós-críticas do currículo, se faz necessário termos como pré-requisito a compreensão dos "pós" que passaram a angariar a simpatia e adesão de uma ampla parcela de intelectuais, escritores e professores a partir da década de 1980. É necessário lembrar que esses "pós", em nenhum momento, apregoam desconsideração/derrocada das teorias anteriores. Exemplo disso são as teorias críticas que,

em algumas de suas análises, dialogam bem de perto com as teorias pós-críticas, especialmente nas questões relativas ao poder/capital.

Para Santos (2007), a estrutura do Estado moderno direciona ao agrupamento unilateral do pensamento, ordenando a formação de nações com uma só cultura e defendendo uma racionalização predominante, que não aceita a heterogeneidade/diversidade. No Brasil e em toda a América Latina, pleiteou-se por uma adequação do pensamento nativo ao pensamento racionalista e objetivo dos colonizadores. Entretanto, o pensamento pós-colonial, de caráter social, histórico e cultural, introduz o reconhecimento de novos modos de conceber a realidade, considerando, por exemplo, questões de raça e gênero, assuntos marginalizados pelo pensamento moderno europeu (e praticamente inaceitável na época das colonizações).

Assim, pós-moderno, pós-crítico, pós-colonial, dentre outros, surgem, avançam e continuam ganhando terreno hodiernamente como um novo campo de estudos, lutas, proposições e maneiras de pensar e conceber as realidades (agora no plural), que adotam e escancaram as realidades dos grupos minoritários, dos “diferentes”. Silva (1999, p. 106) apresenta assim as teorias pós-críticas:

[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da "teoria educacional crítica", coloca em questão a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós-modernismo alguns de seus pressupostos. A teoria pós-crítica questiona, por exemplo, um dos conceitos centrais da teoria crítica, o de ideologia, por seu comprometimento com realistas de verdade. Da mesma forma, seguindo Michel Foucault, a teoria pós-crítica distancia-se do conceito polarizado de poder, da teoria crítica. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas.

Dessa forma, Silva (1999) analisa que o pensamento pós-crítico diverge do pensamento crítico quando questiona o conceito de ideologia e seus pressupostos essencialistas, como a crença em uma verdade única para todos. Entretanto, a relação poder/saber faria parte das proposições das duas teorias.

Ainda de acordo com Silva (1999), a partir de 1980, um movimento denominado “multiculturalista” principiou uma forte influência sobre as concepções curriculares como resposta aos conceitos predominantes de currículo que privilegiavam um determinado tipo e fonte de cultura/conhecimento (geralmente erudito/científico), em detrimento do conhecimento/cultura dos grupos minoritários. Segundo esse autor, o referido movimento se originou em grupos culturais dominados que reivindicavam e ainda reivindicam o reconhecimento de suas próprias formas culturais.

Segundo Silva (1999, p. 17), as teorias de currículo oriundas do pensamento multiculturalista seriam as “teorias pós-críticas”, que se propõem a trabalhar categorias como

“identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”. O autor ainda aponta para a existência de dois principais caminhos para a produção de currículos com ênfase no multiculturalismo e em conformidade com as teorias pós-críticas: por meio da promoção da tolerância e do respeito entre as diferentes culturas e grupos e por meio da inclusão e representação dos saberes e culturas diversos nos currículos escolares.

Lopes (2013, p. 9) faz uma análise das teorias pós-críticas, inclusive a do currículo, iniciando por nos situar na pós-modernidade, avaliando que “esse cenário usualmente chamado pós-moderno, mas que também é denominado modernidade líquida, fluida, instável, tardia, leva à construção de outras formas de compreender o social”. Dessa forma, com relação ao currículo pós-crítico:

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. Nessa perspectiva, por vezes estabelece-se uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas. Em cursos de graduação é muito comum construirmos esse gradualismo linear para a história do currículo, mesmo quando afirmamos opor-nos a ele (Lopes, 2013, p. 9).

A despeito de as teorias pós-críticas do currículo questionarem os pressupostos das teorias críticas, Lopes (2013) aponta para o gradualismo utópico, comumente aplicado nos cursos de graduação, estabelecendo uma linearidade na história do currículo. Esse gradualismo, segundo a autora, induziria à compreensão de que uma etapa sempre avança com relação à anterior:

Ainda assim, defendo a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Quando digo que se trata de uma expressão vaga e imprecisa não quero dar a impressão de que esta é uma expressão errada ou equivocada. Na contemporaneidade ser vago e impreciso tem utilidade. Talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade (Lopes, 2013, p. 10).

Desse modo, a autora compreende o contrassenso de se pensar ou propor as teorias pós-críticas de uma forma unívoca/incontestável. A proposição de uma completa certeza/clareza/precisão, ou até mesmo a linearidade, como dito no parágrafo anterior,

poderiam enviar as teorias pós-críticas ao essencialismo e associá-las a uma ideia de univocidade e/ou autoridade incontestável de sentido. É nesse sentido que Lopes (2013) verifica a utilidade de uma certa ambiguidade e imprecisão. Também propõe a existência de diferenças conceituais entre as diversas teorias em questão.

Entretanto, existe o questionamento sobre uma possível desestabilização do currículo, se ele deixar de se alicerçar nas verdades absolutas historicamente construídas e na noção de sujeitos com identidades fixas e pré-estabelecidas. Dessa forma, Lopes (2013, p. 19) aponta que:

Se as demandas da diferença são mais significativas - diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir -, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder; rompendo com sistemas eurocêtricos e colonialistas [...].

Esse posicionamento em favor de uma abordagem multicultural poderia sugerir uma despolitização/fragmentação do currículo ao colocar a cultura no centro de um processo educacional, centrado na diferença. Dessa forma, o currículo politizado, preconizado na teoria crítica, perderia força frente ao currículo centrado na cultura e nas diferenças, conduzindo à dispersão e à desmobilização política das classes trabalhadoras. Entretanto, Lopes (2013) argumenta que o currículo multicultural não induz a uma menor politização das populações, apenas amplia a vinculação entre política e cultura.

Assim, o currículo está longe de ser apenas um campo meramente técnico ou sistemático que seleciona e prescreve conteúdos. Trata-se de um instrumento vivo, flexível e crítico, que é permeado por opiniões, ações e sentimentos e, principalmente, por questões sociais, políticas e econômicas.

Dessa forma, compreendemos que as teorias pós-críticas não têm a pretensão de formular uma verdade/proposição absoluta sobre o currículo de forma a aprisionar os seres em um dado modelo, conforme fizeram as teorias anteriores. Ao contrário, abrem espaço para a problematização da realidade, sobretudo das relações saber/cultura/ciência/poder, dentre outras, contidas no próprio currículo. De acordo com Silva (1999), as referidas teorias enfatizam: Identidade; Alteridade; Diferença; Subjetividade; Significação e Discurso; Saber-Poder; Representação; Cultura; Gênero; Raça; Etnia; Sexualidade e Multiculturalismo.

Essa tarefa de compreensão das diferentes concepções do currículo e suas implicações políticas e sociais, apesar da ampla e acessível bibliografia sobre o tema, pode se converter

em um árduo esforço para os professores das escolas públicas e particulares do país. A grande e exaustiva jornada de trabalho (geralmente dupla ou até tripla) somadas as tarefas profissionais extraclasse, como planejamento e correções de avaliações e trabalhos (comumente levados para casa), implica na falta de tempo para a realização de estudos, capacitações e debates mais aprofundados, que este e outros temas exigem.

Por outro lado, muitos sistemas de ensino já entregam uma definição previamente estabelecida dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, que acabam forçando o grupo discente a aceitar o currículo prescrito por outrem, fato bastante comum em boa parcela das escolas particulares que trabalham com o sistema de apostilas. Por vezes, a imposição do currículo ocorre dentro do sistema educacional num efeito cascata, geralmente descendo do MEC para Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, de onde são enviadas (quase sem nenhuma reformulação) para gestores escolares, chegando por fim aos professores.

Lopes (2006) avalia a necessidade de compreensão, conceituação e debate sobre o currículo nas escolas para que os professores conheçam e reconheçam quais as teorias em que se apoiam, tanto dentro do sistema educacional brasileiro como um todo, quanto da própria instituição de ensino da qual fazem parte.

2.2 O Currículo e o Multiculturalismo

Na década de 1960, nos EUA, os grupos culturais subordinados lutavam contra a segregação que ocorria dentro das escolas. O currículo vigente que representava, nesse contexto, o privilégio da cultura branca/europeia/patriarcal/hetero dominante. Como parte desse movimento educacional reivindicatório, violentos conflitos foram deflagrados. Dessa forma, teve início o movimento multiculturalista (Gonçalves e Silva, 2003).

A então recente Segunda grande Guerra Mundial, havia aberto novas feridas e aprofundado as antigas, se constituindo em um marco do grande fluxo migratório proveniente, em boa parte, das ex-colônias, dado às graves problemáticas econômica/sociais geradas ainda no âmbito do processo de colonização (Neira, 2012). Se para os europeus e estadunidenses foi proveitoso sua incursão sobre as colônias e colonizados, a migração desses povos para dentro de seus territórios ficou longe de ser bem aceita. Assim, na procura por formas de convivência mais pacíficas e humanizadas dentro de uma realidade conflituosa, forjada pela exploração de um povo por outro, surgem propostas como o Multiculturalismo e a Interculturalidade.

Para Bhabha (1998) o multiculturalismo surgiu do confronto entre povos culturalmente diferentes, convivendo dentro de uma mesma sociedade submetidos a um mesmo poder centralizado. Nessas sociedades, os diferentes grupos foram impelidos a construir uma

mesma nação "moderna". Entretanto, os grupos dominantes impingiram uma homogeneização cultural em conformidade exclusiva com a própria cultura sobre os grupos subalternizados. Assim, os dominados encontraram nos movimentos sociais reivindicatórios, representatividade e voz.

Se paramos pensar, rapidamente concluiremos que bilhões de pessoas e diferentes espécies de seres vivos compartilham um único planeta Terra. Em se tratando especificamente dos seres humanos, esse compartilhamento nem sempre se apresenta de forma pacífica. Hodiernamente, a globalização, dentre outros fenômenos, intensifica o contato e convivência entre diferentes culturas. Por vezes, as injustiças e conflitos historicamente construídos, tendem a ficar cada vez mais acirrados. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos (2011, p. 1220) esclarece que:

A muitos povos, culturas e sociabilidades foi-lhes distribuído ou imposto um passado sem futuro por parte de outros povos, culturas e sociabilidades que os reivindicaram para um futuro sem o constrangimento do passado. [...] Esta injustiça histórica só pode ser revelada à luz de uma teoria e uma prática histórica pós-colonial.

Da mesma forma que nos EUA, o multiculturalismo se espalhou por vários e diferentes países, inclusive no Brasil, ganhando projeção passando a ser incluído em documentos e alocações de cunho político (dentre outros), vindo a sofrer alterações de sentido de acordo com os diferentes contextos em que passa a ser empregado. Stuart Hall (2003), aponta para as possíveis problemáticas de oscilação do significante, enfrentadas por um conceito que foi tão amplamente expandido. Assim, o mesmo termo pode passar a abarcar as lutas por reconhecimento de dado grupo ou imprimir uma falsa sensação de superação das diferenças em outros contextos, devido à grande ambiguidade de sentidos que passou a carregar (Silva, 1999).

Repetto (2019) orienta que sobre a cultura incidem inúmeros e diferentes processos históricos e sociais vivenciados de forma diferente por cada povo e, em se tratando de América Latina, povos colonizados. Dessa forma, o campo da cultura não pode ser entendido de forma idealizada, muito menos neutra, assim, “Considerar as vivências e definições sobre cultura em cada país, cada região, nos ajudam a compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate acerca da interculturalidade e cultura” (Repetto, 2019, p.70).

Repetto (2019) lembra que o conceito de multiculturalismo possui diferenças entre a corrente liberal e anglo-saxônica e as vertentes latino-americana da interculturalidade. Recorda ainda, as diferenças que ocorrem entre os países europeus de ascendência latina

(França, Espanha e Portugal) que se utilizam do dilema da interculturalidade para refletir a problemática de como proceder à integração dos imigrantes que chegam diariamente de outros países, enquanto que na América Latina a discussão intercultural frequentemente está mais associada aos povos originários que ocupavam o território milênios antes da colonização e da formação dos atuais estados nacionais, de que à imigrantes oriundos da Europa que, geralmente, não são considerados enquanto um problema. Assim, compreendemos que, apesar de não serem imigrantes, os indígenas, comumente, são considerados como empecilhos ao propalado “progresso” e à modernidade.

Dessa forma, existem muitas compreensões diferentes em torno do multiculturalismo sendo que, segundo Neira (2012), recebem destaque três projetos políticos de atuação em torno dele: o conservador, o assimilacionista e o intercultural ou crítico. No projeto político **multicultural conservador** está posta a compreensão de uma sociedade injusta, alicerçada em conceitos preconceituosos de superioridade de alguns povos, fortalecendo a ideia de uma identidade pura e de racismo. Vejamos:

Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois, alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí, o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas. (Neira, 2012, n.p.).

Nesse tipo de projeto político conservador e segregacionista, surgem teorias e grupos como os fascista e nazistas, dentre outros, que defendem e impõem, tratamentos desiguais às pessoas, baseados em preconceitos raciais/étnicos. No projeto político **multicultural assimilacionista** propõe uma convivência amigável entre os diferentes povos através da assimilação das inúmeras culturas pela cultura predominante. Assim:

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes seguem determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização. (Neira, 2012, n.p.).

Dessa forma, essa preleção de assimilação/inclusão acaba por servir aos projetos hegemônicos/neoliberais, dado que as injustiças históricas que produziram/aprofundaram enormes abismos entre os povos, continuam intocáveis (McLaren, 2000). Quanto ao projeto político do **multiculturalismo intercultural ou crítico**, compreende-se que não existe uma cultura pura ou melhor que as demais, dado que as sociedades vivem permanentemente em processos de hibridização cultural. Nessa concepção:

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito (Neira, 2012, n.p.).

Voltando-nos especificamente para o currículo escolar, o multiculturalismo crítico orienta que relações de igualdade não se concretizam baseadas apenas através do acesso ao currículo hegemônico (conforme orientam as proposições neoliberais). É necessário trabalhar conteúdos que abordem criticamente as formas pelas quais as diferenças são historicamente construídas e sedimentadas (Neira, 2012).

Dessa forma, o multiculturalismo não é um simples produto acadêmico, dado que "São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais (...), que constituem o lócus de produção do multiculturalismo" (Candau, 2008, p. 18). Assim, na compreensão do projeto multiculturalista intercultural/crítico, as diferentes culturas estão sendo constante e incessantemente constituídas, o que as torna um espaço de negociação de sentidos e conflito, e uma ruptura com o projeto moderno de educação.

Quanto às questões multiculturalistas na América Latina, Repetto (2019, p. 71) observa que os povos indígenas sempre foram considerados um problema dentro da ótica do colonizador, fato que persiste após a formação dos Estados Nacionais. Esse autor ainda afirma a introdução do debate multiculturalista surgir na América Latina vinculado às políticas educacionais públicas para os povos originários:

é importante ressaltar que os debates sobre interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas. Isto no contexto das políticas indigenistas, as quais tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados nacionais, como um problema. É comum na América Latina o enunciado do "problema indígena", para se referir aos povos indígenas, como se estes povos fossem um elemento que desafina na pretensa harmonia defendida pelas elites hegemônicas na construção dos Estados Nacionais.

Candau e Russo (2010) corrobora com a proposição de Repetto, ao afirmar que a partir da década de 1970, na América Latina, a expressão **interculturalidade** surge relacionada à educação indígena e passa por um vigoroso processo de crescimento em todo o âmbito educacional. Candau compreende que, apesar das diferenças nos processos de desenvolvimento da interculturalidade na educação dos países latino-americanos, muitas experiências e projetos estão assumindo esse enfoque. Assim "Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras. Uma relevante produção acadêmica tem sido produzida (Candau, 2020, p. 679).

Repetto (2019) avalia como estimulante que na América Latina tenham surgido proposições como a de interculturalidade para todos. Também pondera que essa interculturalidade necessita ser cuidadosamente refletida para que não se caia na armadilha da formulação de uma única ação/política intercultural, dada a necessidade de a mesma ser pensada de acordo com as particularidades/especificidades regionais "apropriada para cada realidade social e histórica e uma que não reproduza os desequilíbrios sociais e legitime a dominação colonial sobre a diversidade minorizada" (Repetto, 2019, p. 76).

De acordo com Ballestrin (2013), a perspectiva decolonial vem crescendo e ganhando força no continente americano, sobretudo a partir do ano 2000, principalmente através das pesquisas e produções do grupo Modernidade e Colonialidade, sendo que muitos grupos de pesquisadores, sobretudo em educação e ciências sociais, estão sendo criados e aprofundando suas pesquisas e produções na área. Para Walsh (2007, p. 9), membro do grupo Modernidade e Colonialidade, a interculturalidade crítica estaria intimamente conexa à perspectiva decolonial. Para essa autora, a decolonialidade deve ser compreendida como a "necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial".

Como um contraponto, Cussicanqui (2006), avalia que muitos autores decoloniais possuem um discurso decolonial enquanto desenvolvem uma prática diferente da própria teoria, assumindo uma postura de elite intelectual, abraçando um multiculturalismo aos moldes liberal e desconsiderando os indígenas de forma realista, apresentando um discurso caricaturado e ligado ao passado, quando se referem aos mesmos.

Isso posto, podemos depreender as grandes e complexas contradições em se romper com as instâncias de dominação enrustadas na América Latina durante séculos de colonização. Repetto (2019, p.85), lembra que essa tarefa não é apenas dos povos indígenas

"aos quais no contexto da expansão capitalista no Brasil, e na Amazônia, têm sido oferecidas poucas alternativas contra a sistemática e maciça ação política e ideológica do Estado e seus agentes, que buscavam a integração e o extermínio destes povos". Esse autor aponta a necessidade de superação da concepção ingênua que compreende o multiculturalismo enquanto "um diálogo entre culturas" com vistas ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o mesmo. Esse autor compreende a interculturalidade "não como um conceito, mas como um campo de debate pedagógico e político por uma educação e visão de mundo mais participativa e democrática" (Repetto, 2019, p. 69).

Acreditando haveremos introduzido um debate sobre o multiculturalismo e interculturalidade, bem como uma visão de currículo nessa perspectiva, passaremos a apresentar o pensamento de Certeau e Alves e suas contribuições para o currículo.

2.3 As Contribuições do Pensamento de Certeau e Alves Para os Currículos Dos/Nos Cotidianos

Para iniciarmos nossa trajetória nos currículos dos/nos cotidianos, apresentamos Certeau (1925-1986) como pensador que desenvolveu conceitos sobre as práticas cotidianas. Ele nasceu e morreu na França. Dentre outros cursos, era formado em Filosofia, Letras Clássicas, Teologia, bacharel em latim, grego e alemão e doutor em Ciências da Religião. Paralelamente, apreciava/pesquisava/percorria os caminhos da psicanálise, linguística, antropologia, sociologia e história. Ele se dedicava aos estudos de qualquer área/disciplinas que pudessem contribuir para suas pesquisas, transpondo limites e transitando tranquilamente por várias áreas do saber. Sua formação religiosa era inseparável da acadêmica, fez vários anos de seminário católico, ingressou na Companhia de Jesus, em 1950, sendo ordenado padre jesuíta em 1956 (Ferraço; Soares; Alves, 2017).

Certeau (1925-1986) pesquisou e escreveu sobre diversos assuntos, indo desde a mística cristã medieval, do declínio contemporâneo do cristianismo à epistemologia da História e das Ciências Sociais, as transformações culturais de seu tempo produzidas por diferentes fatores contemporâneos, chegando ao desenvolvimento de novos conceitos sobre as práticas cotidianas. Entretanto, a despeito dessa multiplicidade de temas, seus estudos apontavam para a análise da modernidade e para a produção de uma teoria sobre as práticas. O cotidiano e o "outro", objeto de interesse trazido pelas pesquisas em Psicanálise, lhe arrebatavam a atenção (Ferraço; Soares; Alves, 2017).

Quem seria esse "outro" que seduzia o pensamento e guiava os estudos de Certeau? A essa indagação, o próprio autor entrega-nos a resposta: “O Deus da minha fé não cessa de frustrar e guiar o desejo que busca compreendê-lo. Ele o frustra porque nada do que eu sei é Ele. Ele o guia porque eu não o esperava lá aonde ele vem... Ele só é o mesmo aparecendo como Outro” (Certeau, 2006, p. 5). Dessa forma, é a partir de sua própria compreensão de Deus que se faz visível apenas na imagem do “outro” que esse autor passa a desenvolver seu principal interesse de pesquisa.

Ferraço, Soares e Alves (2017) contribuem para a resposta ao nosso questionamento ao revelarem a amplitude e a diversidade do que corresponde ao “outro” nos textos/pesquisas de Certeau:

O Outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos e saberes. É aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes, que não se possui nem se controla. O Outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, o que nos antecedeu e, ainda, o que virá depois de nós. É mistério e surpresa. É a alteridade radical, a diferença para qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo [...]. Assim, em suas andanças pelo mundo, conheceu a desigualdade social, o autoritarismo, a exploração econômica, a miscigenação, o preconceito, a exclusão e a pobreza, mas também foi capaz de enxergar e buscar compreender, acima de tudo, o poder de resistências, de negociações, de hibridizações e de invenções engendradas com as práticas culturais cotidianas (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 10-11).

Nesse sentido, abraçando a diferença e possuindo uma percepção plural de cultura, Certeau pôde visibilizar as práticas e redes anônimas, tecidas incessantemente na construção do presente. Assim, a cultura é ora permanente, ora o que se inventa. Dessa forma, “Certeau (1995) descolou a compreensão de ação cultural ou política como algo realizado de forma centralizada e de cima para baixo para algo tecido permanentemente nas/com as práticas sociais cotidianas que produzem significados [...]” (Ferraço; Soares; Alves, 2017, p. 13). Por mais que todas as instituições, da ciência à religião, tendam a fornecer significado às pessoas comuns/invisíveis (outro), a significação ocorrerá através da ação exercida por esse outro sobre o que foi recebido para que pudesse viver/pensar.

Certeau (1994) orienta que as práticas comuns constituem um modo de compreensão da própria sociedade, inclusive da instituição escola. Assim, o autor põe no centro de suas pesquisas o fazer das pessoas ordinárias, que diante do prescrito/imposto estão longe de serem passivas, visto que vão desenvolvendo táticas que reinventam o estabelecido. Certeau (1994) analisa essas lógicas desenvolvidas e operadas por esse “outro” em suas práticas cotidianas que terminam por se engendram, tornando-se constitutivas do social, visto tecerem uma rede de relações. Fazendo parte dessa complexa tecitura de infindáveis cotidianos que compõem a

produção social/cultural/política, as escolas são, ao mesmo tempo, produtos/produtoras da sociedade na qual estão imersas.

Ferraço, Soares e Alvez (2017) compreenderam que, para Certeau (1994), a ciência moderna é somente uma dentre tantas outras formas de produção do conhecimento. Apesar de suas técnicas, lógicas e métodos, não há como escapar ao fato de ela ser uma produção sociocultural, portanto, impossibilitada de conter neutralidade/racionalidade/objetividade absoluta. Assim, não se sustenta o paradigma ocidental moderno de que tudo o que não se enquadrar nos moldes dessa ciência totalizadora esteja fadado à ordem da insignificância e do ordinário, pois "ao pretender relatar o real ela o fabrica. Ela é performática. Ela torna crível o que diz e faz agir por essa razão" (Certeau, 1994, p. 53).

Sopesando que a produção científica moderna está, frequentemente, alinhavada a toda uma rede de poder e, compreendendo seus limites e fronteiras, Certeau (1994) soube conciliar flexibilidade com rigor, propondo culturas (no plural) com tecituras permanentes, visto que, mesmo sendo objeto de controle, o homem comum não deixa de ter/exercer sua criatividade produtora de *saberesfazeres*. Assim, esse autor procurava demonstrar o imperativo científico/moderno de produzir discursos que falem no lugar do outro, sobre o outro, em nome do outro, mas que, concomitantemente, silenciam e controlam esse outro (Ferraço; Soares; Alvez, 2018). Entretanto, o outro passa a reelaborar e realizar aquilo que fizeram consigo.

Propondo pensar a diferença, inclusive nos cotidianos escolares, Certeau (1994) influenciou muitos educadores e pesquisadores da educação pelo mundo, inclusive a professora e pesquisadora brasileira Nilda Alves, cujo trabalho, em parte, se dedica à cultura e ao cotidiano escolar:

Para isso, precisamos, em nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, de posturas epistemológicas, teorias e metodologias que nos possibilitem, além de indicar os mecanismos de homogeneização e as dinâmicas de exclusão, repressão e controle exercidos supostamente apenas por um poder centralizador e determinista (articulado em diversos contextos, como o político, o econômico, o cultural, o científico, o religioso etc.), enxergar os usos que os praticantes dos cotidianos escolares fazem deles e dos desvios que esses usos produzem, instituindo, permanentemente, diferenças (Ferraço; Soares; Alvez, 2018, p. 84-85).

Assim, compreender o cotidiano escolar e seus múltiplos modos de existência/resistência permite visibilizar a produção de novos sentidos e a criação/consolidação de uma cultura que se sobrepõe à cultura que foi imposta sobre a cultura de origem.

Ao decidirmos enveredar pela pesquisa sobre o currículo no Brasil, optamos pela tendência dos "estudos com os cotidianos", visto considerarmos o pensamento de tal

propensão bastante afinado com as propostas decolonias. Os cotidianistas, como são chamados os estudiosos do currículo no cotidiano, refletem e analisam os currículos para além dos textos oficiais e antigas proposições de praxe. Tais pesquisadores cotidianistas vêm ganhando, cada vez mais, espaço no campo do currículo.

Demenech (2020) recorda que o campo do currículo vinha sendo discutido em âmbito mundial desde 1970, sobretudo na França e nos EUA. No Brasil, as discussões sobre o currículo começam a ganhar corpo e a fazer parte do debate teórico a partir da década de 1980.

Silva (1999) e Moreira (1990) são considerados os primeiros e mais obstinados incursores nesse campo, entretanto “ao mesmo tempo em que o campo do currículo se materializa no Brasil, os pesquisadores cotidianistas também se consolidavam, produziam e criavam relações no Brasil e no exterior” (Demenech, 2020, p. 72). Dentre eles, encontramos Nilda Guimarães Alves, um dos principais expoentes dos cotidianistas brasileiros.

Nilda Alves nasceu nos idos de 1940, no Rio de Janeiro. Em seu extenso currículo, destacamos que ela cursou o Normal (Magistério) técnico-profissionalizante, graduou-se em Geografia e Pedagogia e pós-graduou-se com doutorado em Ciências da Educação, dentre outros cursos. Profissionalmente, foi docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal Fluminense (UFF), publicou artigos e organizou livros, foi presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) por dois mandatos e, atualmente, é pesquisadora emérita da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Dessa forma, "a pesquisadora se destaca como um modelo de excelência nas investigações relacionadas à educação" (ANPEd, 2023, n.p.).

Demenech (2020, p. 82) aponta para três gerações de cotidianistas brasileiros. Apresenta o trio composto por Nilda Alves, Regina Garcia e Corinta Giraldi, como representantes da linha de frente que encabeçaram a primeira geração, iniciando o trabalho de pensar e refletir “sobre e com os cotidianos” abrindo espaços para se “valorizar os conhecimentos produzidos pelos cotidianos, sem negar outros conhecimentos”.

De acordo com Demenech (2020), os cotidianistas brasileiros, tendo por interlocutores pensadores de envergadura como Michel Certeau, puderam:

inferir outras possibilidades teórico-metodológicas de pesquisar e de pensar os cotidianos no campo do currículo na área da educação, as quais permitiram novos olhares às escolas, aos seus movimentos e às vozes silenciadas ao narrar e tecer histórias esquecidas, escondidas e silenciadas com a finalidade de pesquisarem como e o que acontece nos e com os cotidianos, ao mesmo tempo promovendo uma crítica ao pensamento estrutural e seus binarismos (Demenech, 2020, p. 9-10).

Dessa forma, partindo de outras/novas compreensões teórico-metodológicas de estudar/pensar o currículo em educação sob a ótica dos cotidianos, se descortina a possibilidade de ultrapassar as costumeiras e infundáveis críticas aos problemas vivenciados nas escolas e tão divulgados/estudados pelos aparatos burocráticos, oportunizando a compreensão/visibilização das tecituras do/no cotidiano que revelam saberes/fazer, inovações/renovações, manutenções/rupturas na escola e seus atores, todos os dias.

Segundo Certeau (1994), o espaço das escolas é o ambiente de se inventar e criar. As pessoas inseridas na vida cotidiana cheia de normas e regras prescritas praticam estratégias para subverter aquilo que lhes é imposto. Embora estejam inscritos em uma vida social regida de normas, regras e leis, agem de modo peculiar e próprio ao fazer “uso” das suas “estratégias” e “táticas” para subverter o que lhe é imposto. Assim, táticas quase deléveis e pequeno artifícios populares logram os organismos disciplinares.

Caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada na BNCC e de que modo a cultura e a religiosidade local e regional são apresentadas no CRUA para esse componente curricular.

Caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada na BNCC e de que modo a cultura e a religiosidade local e regional são apresentadas no CRUA para esse componente curricular. De acordo com Oliveira (2007, p. 107):

Apesar da força do pensamento hegemônico, que prefere se manter alheio não só aos conhecimentos produzidos no cotidiano e pelas pesquisas que sobre ele se debruçam como também nos modos específicos pelos quais esses conhecimentos são criados, o campo da Sociologia quanto nas diferentes apropriações que fazem dele pesquisadores de diferentes áreas.

Do período de Oliveira (2007) em destaque, depreende-se que os cotidianistas no campo do currículo enfrentam a hegemonia do pensamento científico moderno, dando passagem a novos tipos de pesquisas curriculares ao evocam uma plausível compreensão dos cotidianos escolares em toda a sua complexidade.

Dessa forma, “apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas curriculares, é na vida das escolas que são tecidos seus conteúdos mais substantivos, porque praticados/pensados nos processos pedagógicos cotidianos” (Alves; Berino; Soares, 2012, p. 50). Assim, em um movimento contrário aos curriculares, que reproduzem o paradigma dominante em suas produções atreladas às ferragens de um modelo único científico/eurocêntrico, é sobre a base da escola real, praticada pelo outro, que os cotidianistas pesquisam, escrevem e falam.

Santos (1988) ajuíza que o paradigma científico dominante apresenta sinais de crise e aponta para a emergência na formação de novos modelos. Entretanto, assegura a necessidade de se considerar as conquistas da ciência moderna, ao tempo em que reconhece a existência de múltiplas formas de conhecimento e intervenção/interação com as realidades. Assim, Santos e Menezes (2010, p. 10) propõem as “epistemologias do sul”, obra onde se verifica através de textos de vários autores, a perda da “auto-referência genuína” dos saberes dos povos colonizados, que passaram a ser considerados como “saberes inferiores, próprios de seres inferiores”.

Em busca de uma nova epistemologia, os cotidianistas apresentam novas maneiras de pensar e de se relacionar com o currículo escolar do/no cotidiano, encontrando alicerce em Certeau (1994, p. 31), que compreende o cotidiano como “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; aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. Dessa forma, os cotidianistas trabalham estimulando a escuta/compreensão do outro enquanto produtor ativo de conhecimento, contrariando o paradigma vigente que reduz o homem comum a um consumidor passivo das benesses científicas.

Assim, “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (Santos, 1989, p. 39), novos caminhos se tornam prementes na procura pelo conhecimento, invisibilizado pelo paradigma científico/moderno, presente nas ações, pensamentos e falas das pessoas comuns. Os cotidianistas fazem um movimento de insurgência epistemológica na busca desses saberes/conhecimentos contidos nas vivências do outro, visto que existem “mil maneiras de caça não autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (Certeau, 1994, p. 38).

Santos (2010) apresenta que o pensamento moderno impõe uma linha abissal e monopoliza o que é verdadeiro daquilo que é falso, e que separa a humanidade em dois polos muito bem demarcados: de um lado, se encontra o que é legítimo, aqueles que criam as regras e subjagam tudo quanto for diferente de si mesmo; do outro lado, estão os sujeitos ordinários/desqualificados com seus saberes cotidianos. Gonçalves (2018), ao fazer a transposição dessa linha abissal para o campo da educação escolar, denuncia a utilização da autoridade do Estado e seus parceiros para determinar:

o que é válido ou não nas/das políticasprática das professoras. As consequências disto é que inúmeras práticas e contextos de produção local de conhecimentos ligados ao chão da escola e às circunstâncias concretas de seu desenvolvimento são

colocadas à margem da realidade social e, por conseguinte, levados à condição de epistemologias/práticas não reconhecidas, marginalizadas (Gonçalves, 2018, p. 119).

Apesar dessa marginalização do conhecimento tecido no “chão da escola” imposta através dos aparelhos de programas estatais, os professores, mesmo sem uma total consciência disso, podem lutar de forma contra-hegemônica pela superação do saber indiferente/insensível. O currículo prescrito, como portador do conhecimento hegemônico, também é passível de ressignificação por parte dos professores (Gonçalves, 2018).

Na busca pela superação do binômio ciência/senso comum, Alves (2001, p. 18) já propunha alguns movimentos para compreensão da dialética do cotidiano: “O sentimento do mundo” seria um mergulho no cotidiano que se deseja estudar, em nosso caso, o escolar; “virar de ponta-cabeça” (Alves, 2001, p. 23) seria a compreensão de que as teorias, convencionais ou não, são hipóteses diante do cotidiano que se recria incessantemente; “beber de todas as fontes” (Alves, 2001, p. 27) seria a ampliação das fontes de conhecimentos/pesquisa, visto que os cotidianos são incessantemente tecidos nas diferenças/complexidade; “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2001, p. 30) seria a construção de um novo modelo de registro de investigação, que considera a multiplicidade de informações e compreende que o pesquisador, no ato da escrita, passa a fazer parte daquilo que descreve; “*ecce femina*” (Alves, 2001, p. 46) seria a capacidade de capturar no registro, os sentimentos do outro, muitas vezes ignorados pelo pesquisador, dado que “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos com os cotidianos são as pessoas, os praticantes”.

Alves, Berino e Soares (2012) verificam uma presunção equivocada que dissocia políticas curriculares, compreendidas apenas como políticas de Estado, das práticas comuns/cotidianas, negando o fato/ato político às microrredes de poder/contestação. Entretanto, segundo os autores, a compreensão dos diversos espaçotempos e de seus praticantes é pré-requisito fundamental para se discutir/compreender os currículos, quando se pretende ultrapassar (sem desconsiderar) a política de Estado, comumente massificadora.

Compreendendo o projeto de massificação da educação, Gonçalves (2018) aponta para o grande interesse de instituições financeiras e empresas na construção de uma base nacional para a educação brasileira, com vistas a uma padronização de conhecimentos e dos processos de ensino/aprendizagem.

Sabemos bem que o real interesse das fundações privadas e congêneres na construção de uma base nacional é criar um modelo de educação a ser seguido, para que seus especialistas possam comercializar materiais e métodos que estejam em consonância com a BNCC. Além disso, a criação de uma base nacional com

conteúdo e orientações a serem ensinados, permite desenvolver sistemas nacionais de avaliação que reforçam a ideia de que, em determinado lugar do país, se aprende e, em outros, não (Gonçalves, 2018, p. 23).

O ensino, transformado em mercadoria, necessita de uma “padronização” para mais facilmente ser comercializado, avaliado e precificado. Na procura por alternativas à massificação do saber prescrito, dentre outros, pela própria BNCC (Brasil, 2017), Gonçalves (2018) apresenta a luta contra-hegemônica travada por algumas associações na área na educação, como a ANPEd, em favor das práticas escolares cotidianas que ocorrem nos diversos contextos das escolas do país; as bricolagens dos professores em sua tecitura do cotidiano escolar e a ecologia dos saberes proposta por Santos (2010), que indica a necessidade de interação entre os saberes ditos científicos com aqueles considerados não científicos. Essas múltiplas proposições e formas de enfrentamento às imposições culturais colonialistas/hegemônicas vão tecendo redes de novos olhares/caminhos.

Nesse mesmo sentido, Alves (2001, p. 12) afirma que:

Cada aluno/aluna e cada professor/professora que entra no espaçotempo escolar carrega consigo a rede de subjetividade que é. Ou, melhor dizendo, traz consigo as múltiplas redes nas quais vive, com seus diferentes processos de conhecer e com vários conhecimentos nelas criados, quer tenhamos ou não olhos para ver, ouvidos para escutar, boca para saborear, nariz para cheirar, pele para tocar nessa complexa situação.

Dessa forma, depreende-se de Alves (2001) que tecer conhecimento em rede significa compreender que a vida e as aprendizagens não ocorrem em linha reta, mas através de vinculações/conexões/bricolagens como na cosedura de uma colcha de retalhos. Assim, tal rede de subjetividade vai sendo ampliada e conectada a outras redes, inclusive nas/das escolares, fazendo frente às proposições massificadoras/hegemônicas para os currículos de Ensino Religioso.

No próximo capítulo, analisamos os currículos prescritos pela BNCC (Brasil, 2017) e CRUA (Acre, 2019) de ER, com vistas a novas possibilidades que também contemplem e promovam a religiosidade e a cultura local da/na Amazônia acreana.

3 O ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO CRUA: AMPLIANDO OS CAMINHOS

No capítulo inicial deste trabalho, nos dedicamos a pesquisar sobre a história e as legislações de ER no país e no Acre e suas interligações entre a política e elites nacionais e locais, dado considerarmos que historiar e examinar os fatos expostos são fundamentais para

procedermos à análise da BNCC e do CRUA quanto ao componente de ER. Após, passamos a apresentar e sopesar diferentes teorias sobre o currículo escolar, considerando sua importância política enquanto instrumento de poder e dominação frente aos projetos pensados para toda a escolarização nos países modernos (Silva, 1999).

O objetivo principal deste terceiro e último capítulo é caracterizar como a disciplina de Ensino Religioso é apresentada na BNCC e de que modo a cultura e a religiosidade local e regional são apresentadas no CRUA para esse componente curricular. Dessa forma, nos dedicamos a examinar a disciplina de ER na BNCC e verificar a presença-ausência da cultura e da religiosidade local e regional no CRUA buscando as circunstâncias e contextos históricos em que ambas as legislações foram produzidas, apresentando as habilidades e competências impostas por esses documentos. Compreendemos que essa presença-ausência pode fomentar a colonialidade do poder, do saber e do ser, contribuindo com a manutenção do projeto colonial.

3.1 Situando o Tema

Como verificamos nos capítulos anteriores, as religiões possuem uma enorme abrangência em âmbito mundial. Entretanto, o tradicional perfil religioso estaria se modificando, proporcionando expressões religiosas diferenciadas das costumeiras, visto que um "contexto religioso cada vez mais plural" estaria crescendo (Teixeira, 2014, p. 35). Nesse sentido, compreendemos que a religiosidade e a espiritualidade popular amazônica, que transpõe as paredes dos templos, necessita de ser levada em consideração na disciplina de Ensino Religioso, através do currículo prescrito de ER no Acre.

Apesar de ter um contexto histórico marcado por várias polêmicas, a disciplina de Ensino Religioso, uma das mais antigas do currículo escolar do Brasil, cada vez mais vem despertando o interesse de educadores da referida área e de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento (Silva, 2020, p. 128).

Temos hoje três modelos de Ensino Religioso: O Catequético, O teológico e o das Ciências da Religião. O primeiro apresenta conteúdos e métodos de doutrinação com o objetivo de expandir a crença; o segundo, apresenta a cosmovisão como perspectiva e o diálogo com as diferentes manifestações religiosas tendo como objetivo a formação moral e religiosa do cidadão; O terceiro, no entanto como tentamos mostrar neste trabalho, busca elementos metodológicos e epistemológicos para um estudo de ruptura com o viés doutrinário.

Dessa forma, Silva (2020) pretende demonstrar a imperativo da disciplina de ER de romper com a doutrinação dos alunos e, para tal, verifica a necessidade de subsídios metodológicos e epistemológicos que possibilitem tal cisão, visto que compreende o modelo catequético, que estaria voltado apenas à doutrinação, já que o modelo teológico postula o diálogo inter-religioso e a formação moral do aluno, e o modelo das Ciências da Religião, adotado pelo FONAPER, almeja romper com o viés doutrinário.

Pautando-nos em nossa experiência com ER, enquanto aluna e, mais adiante, professora, pudemos verificar que a grande maioria dos discentes, sem conhecerem ou estarem devidamente preparados para atuar na referida disciplina, acabam optando pelo modelo catequético, visto ser o mais tradicional e conhecido. Ao assumirem a perspectiva catequética, esses professores, geralmente, passam a atuar de forma a tentarem "catequisar" seus alunos em conformidade com a própria religião.

Observamos ainda uma certa preferência das equipes das escolas e das secretarias por empossarem pastores, padres, freiras, irmãs e congêneres para assumirem o ER nas escolas. Lembremos que essa "preferência" já foi um fato anteriormente estipulado em lei (vide LDB de 1961) e legitimado pelo Artigo 11 do Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. De acordo com Almeida (2020, p. 15):

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.

Dessa forma, o ensino ancorado em bases eurocêntricas atua nas escolas através de um currículo tradicional e excludente que não questiona os fatos, tampouco considera a religiosidade e cultura dos grupos minoritários, difundindo a religião do colonizador e moldando os alunos de acordo com a ideologia do eurocentrismo colonialista.

No contexto educacional brasileiro, é apresentada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma ação da política pública educacional, acatando as prescrições da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996). De acordo com Almeida (2020, p. 77):

A BNCC é 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. Precisamos compreender a BNCC é considerada uma exigência do sistema educacional brasileiro pela LDB — de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9934/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014).

Assim, amparado nas legislações da LDB (Brasil, 1996), DCN (Brasil, 2013) e PNE (Brasil, 2014), o então presidente da República Michel Temer, juntamente com o ministro da Educação, Mendonça Filho, homologa a BNCC em 20 de dezembro de 2017. A partir de então, essa legislação passa a ser o documento normativo articulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como uma base para a construção dos currículos nas redes de ensino públicas e particulares, objetivando padronizar a educação do país e atuando de forma direta e decisiva sobre o sistema educacional brasileiro.

Na contramão do sistema doutrinário do paradigma moderno cartesiano, encontramos Certeau (1994) que procura construir novos diálogos e encontrar passagens alternativas para se fazer pesquisas e/em educação. Além da atualidade e dinamismo do pensamento de Certeau (1994) o arrojo de suas proposições tem potencializado importantes reflexões sobre o cotidiano escolar, fato que obviamente se opõe aos currículos pensados em gabinetes e prescritos como a única possibilidade.

Como um material curricular nacional prescritivo à formulação da BNCC, Saviani (2013) já denunciava que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) estavam em sintonia com as políticas neoliberais. Assim, a educação passava a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado.

De acordo com Macedo (2014), a implantação de uma BNCC foi bastante discutida desde a década de 1980, sob um discurso governista, anunciando como propósito dar mais qualidade e trazer equidade para a educação no âmbito nacional. Contudo, muitas críticas vêm sendo feitas, especialmente pela incisiva presença de representantes do empresariado e a pouca participação efetiva de educandos e educadores.

Em seu bojo, a BNCC (Brasil, 2017) postula diversas habilidades e 10 competências que devem acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em todas as disciplinas curriculares. Para os defensores da BNCC, a diferença entre competência e habilidades seria que a competência é mais subjetiva e pessoal, enquanto a habilidade é algo mais prático e tangível. Dessa forma, é por meio do exercício de habilidades específicas que chegamos a desenvolver uma competência. Assim, as habilidades seriam os

degraus que levam à construção das competências e devem ser trabalhadas ao longo da trajetória dos alunos na educação básica, permeando vários componentes curriculares.

De acordo com Saviani (2013), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, na matriz behaviorista. Para o autor, as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação. No que se refere à organização da BNCC, centrando o ensino no desenvolvimento de competências e habilidades, esse aspecto tem sido questionado, visto que se reconhece aí uma continuidade da pedagogia do *aprender a aprender*.

Convém observar que foi também nesse período que as políticas neoliberais passaram a atuar mais incisivamente sobre a legislação dos países em desenvolvimento, sobretudo, a educacional. Dessa forma, nota-se que “[...] e a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22).

Franzini, Machado e Cabral (2023) apontam que é objetivando a preparação para o mercado de trabalho, bem como para a disseminação do ideário neoliberal que tem se buscado, através da educação, a implementação do desenvolvimento de competências e habilidades primeiramente através da elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990 e, hodiernamente, por meio da implantação da BNCC. Assim, segundo as autoras, fica evidenciada a intenção de produzir indivíduos que se adaptem facilmente ao sistema produtivo. Com isso, o ensino voltado para as competências e habilidades ganha ênfase, enquanto os conteúdos sistematizados ao longo da História ficam relegados a um segundo plano.

Dando continuidade à essa linha de raciocínio, Franzini, Machado e Cabral (2023, p. 5) questionam: “A quem interessa o ensino de competências e habilidades, preterindo os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão?”. A resposta a esse questionamento pode estar relacionada às proposições de Marsiglia *et al.* (2017), ao assinalar que as competências e habilidades estão sendo priorizadas na BNCC em detrimento dos conteúdos escolares e do trabalho docente, numa perspectiva que tem como finalidade adaptar os alunos ao mercado de trabalho, atendendo à necessidade de preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, mais compatível com as novas demandas do mercado voltadas para a acumulação "flexível", desonerando o Estado de sua responsabilidade quanto ao crescente desemprego e da consequente diminuição do trabalho formal.

Da mesma forma que as demais disciplinas, o Ensino Religioso é atingido pelas determinações da BNCC. Como vimos anteriormente, logo após o lançamento da Base Nacional, os Estados da federação iniciaram a construção de suas prescrições curriculares a partir das proposições da BNCC. Assim, o ER também se encontra assujeitado ao esquema das competências e habilidades.

Em maior ou menor grau, ocorreu no Brasil uma mobilização das comunidades escolares, principalmente da categoria dos professores, para realizar discussões a respeito das propostas da BNCC para o conjunto de disciplinas que compõem a grade curricular, antes que se chegasse ao texto definitivo. Curiosamente, esse fato ocorreu de forma diferenciada das demais disciplinas, com relação ao ER (Almeida, 2020).

Recordemos que o Artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) foi reformulado pela Lei 9.475, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), passando a vigorar com a seguinte redação:

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”.

Verifica-se que, além de o ER ser uma disciplina optativa do Ensino Fundamental, caberia aos Estados e municípios definirem seus conteúdos, em acordo com a sociedade civil e as autoridades religiosas locais. Entretanto, Almeida (2020) aponta que as determinações para o ER curiosamente apareceram no texto da BNCC apenas 5 dias antes da votação do referido documento, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fato que impossibilitou os debates sobre o ER pela população e o setor educacional.

O Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ, 2023), da Universidade Federal Fluminense, defende que o ER foi introduzido na BNCC com conteúdos determinados para todos os nove anos de ensino, de forma pensada. Para o OLÉ (2023), o fato teria ocorrido por conivência entre os técnicos do MEC e os dirigentes do FONAPER, uma instituição eminentemente cristã e que atuaria em defesa dos próprios interesses junto às instâncias educacionais governamentais. Almeida (2020, p. 81-82) avalia que:

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

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.

Assim, as disputas e embates sobre a educação encontraram na BNCC um amplo campo de batalhas para a obtenção/manutenção do poder. Notoriamente, a disciplina de Ensino Religioso continua sendo um campo de disputa ideológica, no momento em que se abre a nova fronteira mercadológica da educação.

Oportunamente, Vidal (2011) observa Certeau (1994) lança um olhar sobre as práticas/ações cotidianas como possibilidades/brechas de atos de resistência frente às instituições ao defender as táticas cotidianas que as pessoas comuns, mesmo inconscientemente, utilizam enquanto estratégias frente à dominação imposta pelo discurso institucionalizado. Portanto, Certeau (1994) compreende que o ser interfere nos mecanismos de controle social.

3.2 O Ensino Religioso na BNCC: algumas ponderações

A educação escolar brasileira possui diversos documentos oficiais que a regulamentam. Dentre eles, podemos citar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse contexto, contemporaneamente ganha destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por ser a legislação que normatiza e define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais por seus elaboradores, incluindo habilidades e competências que todos os professores do país devem desenvolver em seus alunos no percurso de cada etapa da educacional (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

De acordo com Monteiro da Conceição, Eça e São Pedro (2022, p. 2), a BNCC “faz parte de uma política educacional que busca englobar horizontalmente aprendizagens comuns para todos os educandos por meio de cinco áreas do conhecimento”. Assim, o referido documento propõe áreas de conhecimento, objetivos, habilidades e competências massificadoras para todas as escolas nas diferentes localidades do país. Ressaltamos que a Base Nacional não é um currículo, trata-se, portanto, de um documento técnico de caráter normativo.

As áreas de conhecimento a serem trabalhadas no Ensino Fundamental da educação pública, de acordo com o referido documento, são: Ensino Religioso; Matemática; Linguagens; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Trata-se de um modelo educacional

que visa à centralização do ensino a partir dos conteúdos, habilidades e competências propostas, considerados imprescindíveis para a educação nacional (Brasil, 2017).

De acordo Silva (1999) quando alguém pretende descrever um currículo, o que faz de fato, é criado um discurso sobre o mesmo, terminando por produzir uma visão particular de currículo. Dessa forma, a hipotética descrição é, na verdade, também uma criação. Dentro dessa perspectiva, a noção de discurso adotada pelo autor, compreende que uma dada definição não releva o que o currículo é, releva apenas o que uma certa teoria pensa que o currículo é. Assim, o mais importante não é a definição/teoria sobre o currículo, mas compreender a questão central e o pano de fundo das diferentes definições/teorias: qual o tipo de conhecimento deve ser ensinado?

Assim, encontramos em Silva (1999) questões do tipo: o que os alunos precisam saber e qual conhecimento é essencial e deve fazer parte do currículo? A partir do "modelo" de pessoa considerado "ideal" dentro das diferentes concepções de mundo/sociedade, vai ser desenhado um tipo de currículo. Dessa forma, o que os alunos devem saber, está intimamente ligado com a compreensão de um modelo idealizado de ser humano que os alunos devem se tornar.

São dez as competências gerais trazidas pela BNCC para o Ensino Fundamental. Resumidamente são: conhecimento, pensamento científico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017).

Em se tratando especificamente dos objetivos do Ensino Religioso, de acordo com a BNCC, são: proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; propiciar conhecimento sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias de acordo com a Constituição Federal; e contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (Brasil, 2017).

Quanto às competências específicas apresentadas para o Ensino Religioso na BNCC são: conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofia de vida a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; reconhecer e cuidar de si

e do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver; analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2017).

Ainda são apresentadas na BNCC para a disciplina de ER, três Unidades Temáticas desenvolvidas por Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas. A Primeira Unidade Temática (Identidades e Alteridades): imanência; transcendência; alteridade e identidade. A Segunda Unidade Temática (Manifestações Religiosas): finitude, símbolos, ritos, espaços e territórios sagrados e lideranças. E a Terceira Unidade Temática (Crenças Religiosas e Filosofias de Vida): mitos, divindades, crenças, narrativas, tradições orais e escritas, doutrinas, imortalidade, códigos éticos e filosofias de vida (BRASIL, 2017). Essas três unidades temáticas estão organizadas e distribuídas de modo a serem abordadas pela disciplina de ER durante os nove anos de Ensino Fundamental.

Para este trabalho, analisamos as duas competências específicas para o ER (Conhecimento e Repertório Cultural), que compreendemos serem as mais diretamente relacionadas com o nosso objeto de pesquisa. O conhecimento é a primeira competência apresentada pela BNCC, na qual se afirma que o educando deve "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 9). Entretanto, quais seriam esses conhecimentos? Por que um tipo de conhecimento é, ou não, mais valorizado que o outro? Como e por quem foram construídos? Essas são algumas questões que não encontramos de forma explícita no documento. Entretanto, é fácil depreender que se fala do conhecimento eurocêntrico construído nos moldes do pensamento científico cartesiano.

De acordo com Mascarello (2019, p. 34), o conhecimento proposto pela BNCC se constitui de “[...] um encontro com a realidade, a ponto de incorporá-la, por exemplo, a relação do sujeito com as coisas do mundo”. Para Conceição, Eça e São Pedro (2022, p. 9), essa perspectiva de conhecimento proposta “envolve uma relação proximal com a formação tecnicista alinhada ao capital e ao mercado de trabalho [...] associada a faceta do capitalismo que exige dos sujeitos um comportamento prático e eficaz”. Assim sendo, o que na realidade

se pretende é um conhecimento voltado à inserção rápida do educando no mercado de trabalho, satisfazendo as necessidades do capitalismo.

Quanto à competência Repertório Cultural, a terceira prescrita pela BNCC, fica estabelecido que é necessário “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). Entretanto, de qual cultura estamos falando? Verifica-se a proposição de se usufruir a cultura e não de fazer parte dela, num movimento de apropriação sem conhecimento/envolvimento cultural. Gonçalves e Deitos (2020b) compreendem nessa terceira competência a apropriação de saberes culturais sem, no entanto, haver a mínima participação dos sujeitos em tais manifestações, conduzindo a uma compreensão vazia sobre a cultura. Depreende-se ainda que, nesse viés, a cultura pode ser compreendida apenas como mais um produto mercadológico. As tradições culturais seriam utilizadas, por um lado, como uma diversão/distração vazia e descompromissada; por outro, como meio de obtenção de recursos financeiros.

Para além da apropriação dos saberes culturais, Quijano (2005) também sopesa, sobre a criação e inculcação/imposição da ideia de raça baseada nas diferenças fenóticas existente entre as populações mundiais, onde alguns povos passam a ser estabelecidos como superiores (colonizadores) e outros inferiores (colonizados), fato que estabelece e legitima a subordinação dos colonizados, dado serem classificados como feios, burros, preguiçosos, atrasados, sem valor, etc. Dessa forma, os colonizados devem passar a admirar, imitar e assumir para si a cultura e, até mesmo, a identidade do colonizador. De acordo com Quijano (2005) essa compreensão de raça se tornou o principal alicerce de dominação da colonização/colonialidade.

Assim, os saberes e aspectos culturais intrínsecos aos povos dominados passam a receber alguma forma de relevância apenas pelo viés do exótico que se encaixa numa concepção de cultura vendável, aos modos do capitalismo. As raças consideradas inferiores passam a ser expostas (inclusive em circos!) e exploradas também em suas diferenças fenóticas e culturais, criando/aprofundando nos povos colonizados uma visão distorcida de si mesmo e a crença da própria inferioridade (Quijano, 2005), onde muitos passam a buscar o “embranquecimento” da pele e a imitação do colonizador como o modelo ideal de homem a ser perseguido.

Levando em consideração Gonçalves e Deitos (2020b) e Quijano (2005) compreendemos que a BNCC assinala para uma cultura esvaziada de significados, onde se usufrui do “exotismo” cultural, mas não se faz parte, de fato, da cultura popular. Um exemplo

é o hábito de "fantasiar-se" de índio, baiana do acarajé, caboclo, sertanejo, escravo, dentre outros, nas festividades de carnaval, e apenas isso.

Quanto às três Unidades Temáticas com os Objetos de Conhecimento e Habilidades, encontramos expressões como tradições, manifestações religiosas, culturais, místicas e ancestralidade. Entretanto, verificamos uma ausência/invisibilidade das práticas religiosas e culturais das comunidades tradicionais. Está implícito um ocultamento das conquistas históricas galgadas pelos povos indígenas e afro-brasileiros, por exemplo. Assim, “notabiliza-se, portanto, a importância de não somente valorizar as produções pluralizantes artísticas e culturais dos diversos membros de grupos sociais, mas de fortalecer ou construir a identidade cultural dos educandos no ambiente escolar” (Conceição, Eça; São Pedro, 2022, p. 11). Esse fortalecimento da identidade cultural e religiosa extremamente diversificada no cenário nacional não está, de fato, presente nas pretensões de um documento que visa à homogeneização/padronização de um panorama nacional globalizado de acordo com os objetivos neoliberais.

Desse modo, não encontramos claramente nos objetivos das habilidades e competências estabelecidas para a disciplina de Ensino Religioso apresentadas na BNCC aspectos diretamente relacionados à valorização da cultura e da religiosidade local, apesar da incidência das palavras “diferente, diversas, distintas”, grafadas na relação das habilidades, o que nos leva a pôr em questão uma presença muito genérica. Assim, questionamos se basta a grafia dessas palavras ou se faz necessário explicitar, reforçar, apresentar com todas as letras aquilo que se pretende exaltar e fortalecer. Verifica-se que a cultura e a religiosidade brasileiras estão e não estão contempladas. É uma presença/ausência, dado que é possível que seja trabalhada, bem como que não seja, sem "ferir" as prescrições curriculares. O linguajar utilizado pela BNCC remete a situações aparentemente distantes do aluno, como se ele observasse de fora do fenômeno religioso.

Uma expressão recorrente no texto, tanto nos objetivos quanto nas habilidades, é “filosofia de vida”. Entretanto, não nos parece claro o que a BNCC compreende por “filosofia de vida”, ou como os alunos poderiam reconhecer os aspectos estruturantes das “filosofias de vida” a partir de pressupostos científicos e filosóficos. Outro termo recorrente é “tradições religiosas”, que, ao que tudo indica, é utilizado para se referir às grandes tradições/religiões mundiais. Ainda recebem destaque nas habilidades as tradições religiosas escritas. Em contraposição, percebe-se a pouca ênfase dada à religiosidade popular e à tradição religiosa oral. Ocorre que a religiosidade brasileira derivada das religiões indígenas e afro-brasileiras estão embasadas na tradição oral, e não na escrita.

A expressão “ética” também é recorrente. A palavra ética remete aos filósofos gregos, e teria surgido em torno de cinco séculos antes de Cristo. De acordo com o dicionário de Oxford Languages (s/d), ética seria:

Parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. Conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade (Oxford Languages, s/d online).

Consideramos que a ética orientada pela BNCC quanto ao Ensino Religioso, remete especificamente ao modelo eurocêntrico alicerçado na filosofia grega, desconsiderando outras possibilidades de compreensão da própria ética. Compreendemos que os objetivos, competências e habilidades apresentados de forma genérica privilegiam um modelo de ER e conduzem a um tipo de postura, valores e atitudes formatadas pelos padrões das elites hegemônicas do país. Entretanto, também percebemos um princípio de "abertura" para a possibilidade de um tipo de ER que não seja exclusivamente proselitista e extrapole o tradicional e habitual catecismo cristão.

Segundo Silva (1999), as principais questões que perpassam o currículo são: Identidade, por conta do conteúdo transmitido ao aluno, através do currículo, fazer parte da constituição daquilo que o educando se tornará, sendo elemento constituinte de composição/definição da própria identidade do mesmo; Poder, dado que os conteúdos curriculares e as teorias que lhes fundamentam, estarem implicadas na atividade de se garantir e obter consenso/hegemonia.

Silva (1999) também aponta que o currículo escolar está baseado na cultura dominante, dado que: se expressa na linguagem dominante; é transmitido através do código cultural dominante; está vinculado às estruturas econômica dominantes. Com tudo, esse autor assinala que, em sendo uma produção social, o currículo só pode ser pensado e organizado de forma coletiva por toda comunidade escolar, fato muito divergente das pretensões de um currículo homogêneo para todo um país da amplitude territorial e cultural do Brasil.

Entretanto, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, todos os aparelhos de educação dos Estados e do Distrito Federal passaram a desenvolver atividades visando a incluir as prescrições da BNCC nos sistemas estaduais. Assim, tem início no Estado do Acre, o processo de construção do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), incluindo o Ensino Religioso.

3.3 O Ensino Religioso no CRUA: o paradoxo da presença-ausência da cultura e da religiosidade local

No ano de 2018, tem início a elaboração do CRUA para a Educação Infantil (EI) e Ensino fundamental (EF), de acordo com os conteúdos, competências e habilidades originados pela BNCC. Nesse mesmo ano, o CRUA da EI e EF foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado em 2019.

Lembramos, de acordo com o capítulo anterior, que antes do processo de elaboração/implantação do CRUA, uma parcela das escolas e professores do ER do Acre utilizava como parâmetro de suas atividades os textos da cartilha “Muitos são os caminhos de Deus”, criada pelo “[...] Instituto Ecumênico Fé e Política, um instituto que reúne cerca de 160 lideranças religiosas, em sua grande maioria, católicas e evangélicas” (Almeida, 2020, p. 84), avançando na busca de um ER pautado na diversidade religiosa

Quanto ao processo de elaboração do CRUA, no texto introdutório, logo nas primeiras páginas do referido documento, é informado que:

Os Estados foram orientados pelo MEC a constituir um comitê de governança, bem como uma equipe de currículo, para o processo de implantação da BNCC. Como primeira etapa do processo de implementação o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente em 2018. [...]. O processo foi coordenado pelo comitê de governança, composto por representantes do CONSED e da UNDIME, com atuação deliberativa. e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva. O processo teve início com o estudo da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009), seguido da reelaboração do Currículo do Estado que resultou na versão preliminar, submetida à consulta pública em todos os municípios, a partir do mês de agosto de 2018. Essa etapa foi concluída com um grande encontro em Rio Branco e configurou-se como um momento de discussão final das contribuições acerca do documento. [...]. Em dezembro de 2018, o Currículo de Referência Único do Acre foi protocolado no Conselho Estadual de Educação. Com aprovação do documento referente à BNCC pelo CNE, o Conselho Estadual de Educação (CEE/AC), em consonância com os atos do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou normas operacionais (Resolução nº 264/2018) para a implantação, implementação da BNCC no Estado do Acre [...] (Acre, 2019, p. 15).

Dessa forma, num procedimento coordenado pelo comitê de governança composto por representantes do CONSED, UNDIME e por uma Comissão Estadual de Implementação da BNCC, nasce o CRUA como currículo prescrito que deverá abalizar todas as ações educacionais do Estado acreano. Observa-se que nesse processo os representantes do CONSED e UNDIME possuem atuação “deliberativa”, enquanto a Comissão Estadual possui atuação consultiva, recordando que deliberativo diz respeito à caráter decisório, enquanto consultivo se refere à responsabilidade de julgar tecnicamente determinado assunto.

Logo na sequência, e ainda no texto introdutório, as escolas são incumbidas e responsabilizadas: “Nesse sentido, cabe às escolas assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem aos estudantes a fim de garantir que ao longo da educação básica o aluno possa desenvolver as 10 Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC” (Acre, 2019, p. 16). Dessa forma, o documento, além de acatar, sem nenhum tipo de questionamento as referidas competências impostas pela BNCC atribuem, não ao sistema educacional local como um todo, mas tão somente às escolas, a carga de fazer com que o educando desenvolva as 10 competências prescritas pela BNCC e acolhidas prontamente pelo CRUA.

Após responsabilizar exclusivamente as escolas pelo aprendizado das 10 competências por parte dos alunos, o texto do CRUA lista exatamente igual as 10 Competências Gerais da Educação Básica preconizadas pela BNCC:

01. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 02. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 03. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 04. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 05. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 06. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 07. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 08. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 09. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017) (Acre, 2019, p. 16-17).

Essas competências deverão conduzir todo o processo educacional dos alunos acreanos. Dessa forma, Fontinele e Santos (2021) avaliam que o CRUA foi organizado de forma equivalente à BNCC. Segundo as autoras, o CRUA está estruturado com uma justificativa logo no início, as finalidades e as bases empregadas na concepção da BNCC, seguidas pelos propósitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, numa total analogia à proposta federal. Ainda no texto introdutório, é definido o que o CRUA compreende competências e habilidades.

[...] compreende-se competência a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de resolver problemas da vida cotidiana. Já habilidade, o domínio sobre como resolver esses problemas reais. Neste documento, o termo competência será sinônimo de capacidade e envolverá aspectos cognitivos e socioemocionais e habilidade será sinônimo de conteúdo (Acre, 2019, p. 25).

Desse modo, fica definido que as 10 competências prescritas pela BNCC para o CRUA equivalem à capacidade, enquanto as habilidades corresponderão aos conteúdos a serem trabalhados. Com relação especificamente à parte destinada ao ER no CRUA, avaliamos que alguns elementos merecem destaque:

Portanto, a estreita relação entre esses dois documentos facilitou a formulação final de um Currículo de Referência Único para o Ensino Religioso do Estado do Acre, tarefa fundamental pela qual objetivo e função desta disciplina estarão definidos com clareza. O ponto de partida para a composição do Currículo de Referência Único para o Ensino Religioso do Estado do Acre foi a comparação entre o documento nacional, a Base Nacional Comum Curricular 2018 e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental - Implementação do Ensino Religioso, Acre, 2002, o documento estadual. Verificou-se estreita semelhança de terminologia e conceitos entre os dois documentos. A Proposta Curricular do Acre já definia o pressuposto de dois Eixos Norteadores, Transcendência e Alteridade, antecipando essa mesma abordagem na Base Nacional Comum Curricular, que destaca "Alteridade" e "Transcendência", sendo este último eixo focado nos objetos de conhecimento e nas habilidades. [...] As Unidades Temáticas na Base Nacional Comum Curricular, embora não totalmente idênticas as da Proposta Curricular do Acre, expressas por Identidade e Alteridade, Manifestações religiosas (1º ao 5º e 7º ano) e Crenças e filosofias de vida (6º ao 9º ano), não apresentam notáveis distinções em relação ao documento do estado (Acre, 2019, p. 1854-1855).

A equipe de elaboração do CRUA para o ER identifica uma “vanguarda” da Proposta Curricular do Ensino Fundamental - Implementação do Ensino Religioso do Acre de 2002, sobre a BNCC nessa mesma disciplina. Assim, os redatores do documento estadual defendem a existência de uma mesma “perspectiva” entre CRUA/BNCC para o ER, fato que teria facilitado a elaboração do último visto as similitudes entre ambos.

Na sequência, o CRUA aponta para a família como o principal referencial para embasar a disciplina de ER, e para a escola a incumbência de “habilitar” o aluno ao convívio social diverso.

O principal referencial é a família, levada em conta a diversidade de tradições religiosas. Também devem ser incluídos aqueles sem religião. O papel específico da escola será, por meio do Ensino Religioso, habilitar o aluno para uma convivência plural, no contexto social mais amplo. Daí a necessidade de se conhecer, de modo criterioso e aprofundado, a experiência trazida pelo aluno de seu contexto familiar. Por isso, é de fundamental importância, também na área desta disciplina, o levantamento dos conhecimentos prévios [...] (CRUA, 2019, p. 1858).

A esse respeito, conforme observam Franzini, Machado e Cabral (2023), é certo que o aluno necessita conhecer as preferências religiosas de sua própria família, mas não obrigatoriamente segui-las, situação que não fica explícita no texto do referido documento. As autoras acreditam que o aluno também tem direito a realizar suas próprias escolhas e a conhecer e estudar práticas religiosas mais amplas que os familiares. Elas também compreendem que todos os professores da escola necessitam conhecer o aluno e sua realidade e realizar conjuntamente o levantamento dos conhecimentos trazidos por eles, bem como atuarem de maneira integrada, não apenas no ER, na intenção do educando estabelecer um bom convívio dentro e fora da escola.

Uma “recomendação” um tanto enigmática do CRUA diz respeito ao professor de ER necessitar saber “imprimir” um ambiente “moderador” nas aulas de ER e possuir “destreza” para lidar com os alunos diante da grande diversidade religiosa que poderá aparecer em sala de aula. Não nos parece suficientemente claro o significado de “ambiente moderador”, ou o sentido de “destreza” do professor. Compreendemos que, tanto a sala de aula quanto o professor de ER necessitam ser semelhantes à sala de aula e professores das demais disciplinas, visto que, de acordo com a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ER possui legalmente todos os direitos e deveres das demais disciplinas, e seus professores não são “diferentes” dentro das escolas. Dessa forma, todos os professores necessitam apresentar compromisso, competência e ética. Assim, os substantivos “moderação” e “destreza”, caso sejam cabíveis, deverão ser aplicados às demais disciplinas e professores ou a nenhuma.

Em certo ponto, o CRUA apresenta um quadro demonstrativo das tradições religiosas do Acre, objetivando dar visibilidade à pluralidade religiosa acreana. Esse quadro é considerado pelo documento como essencial, pois incentivaria o professor à leitura e à capacitação profissional.

Quadro 2 - Tradições religiosas do Acre

QUADRO COMPARATIVO DAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS DO ACRE - IBGE - 2010		
RELIGIÕES	NÚMERO REAL	NÚMERO PROPORCIONAL
Católica Apostólica Romana	133.926	100.000
Evangélica	133.632	100.000
Sem religião	53.535	50.000
Outras religiões cristãs	3.871	4.000
Espírita	3.309	3.500
Testemunhas de Jeová	2.616	2.500
Não determinada e múltiplo pertencimento	1.601	1.500
Tradições indígenas	945	1.000
Igreja de Jesus dos Santos dos Últimos Dias	714	700
Católica Apostólica Brasileira	653	650
Umbanda e candomblé	183	200
Católica ortodoxa	177	200
Candomblé	170	200
Judaísmo	59	50
Tradições exotéricas	57	50
Novas religiões orientais	51	50
Budismo	47	50
Outras religiões orientais	21	20
Islamismo	20	20
Espiritualista	23	20
Umbanda	13	20

Fonte: Acre (2019)

Ao somarmos o número real de indivíduos apresentados no Quadro 2, encontramos um total de 335.623 pessoas. Entretanto, o Censo do IBGE/2010 apresentou o número populacional de 732.793 pessoas no Acre nesse mesmo censo. Um aspecto que chama a atenção se refere à população indígena do Estado, a qual o mesmo censo IBGE/2010 aponta para o Acre uma população de 15.921 pessoas. Contudo, nesse quadro, apenas 945 pessoas se declaram com uma religião de tradição indígena, lembrando que são muitas e diferentes essas

tradições. Dessa forma, o próprio CRUA faz vários questionamentos relativos a esses dados do IBGE.

Apesar de o CRUA de Ensino Religioso haver assimilado sem questionamentos as competências apresentadas pela BNCC e os termos utilizados nas referidas competências, como “cultura”, “tradições”, “manifestações religiosas” e “crenças” aparecerem frequentemente em seu texto, o CRUA quase não apresenta em suas páginas, para a disciplina de Ensino Religioso, referências explícitas à religiosidade e à cultura local, de modo que viesse apresentar abertamente as tradições caboclas, manifestações religiosas e crenças acreanas locais e/ou regionais, como juremeiros; daimistas; pajelanças; cruz milagrosa; São João do Guarani; Nossa Senhora da Seringueira; Almas milagrosas dos seringueiros mortos; Iara; Uirapuru; Caboclinho da Mata; Mãe da Mata e tantas outras religiosidades, crenças, lendas, mitos, contos e tradições orais e outros que compõem a religiosidade do ser amazônida, gente que, muitas vezes, frequenta o culto/missa pela manhã, leva os filhos e netos nas rezadeiras à tarde e vai aos terreiros à noite.

Na compreensão de Aves e Garcia (1992), o currículo precisa superar uma organização hierarquizada e linear, nos moldes do pensamento hegemônico. Assim, propõem uma construção curricular coletiva e articulada, baseada no pensamento complexo, de modo a pensar o real sem reproduzi-lo ou recortá-lo arbitrariamente. Busca-se a construção de um currículo em espiral que interligue as temáticas gerais com os problemas cotidianos de modo a ampliar os saberes, ao invés da forma linear imposta por prescrições massificadoras.

Por outro lado, indo de encontro às proposições de Alves e Garcia (1992), encontramos várias vezes nas prescrições do CRUA, com destaque para o 9º ano do Ensino Fundamental, expressões como “resquícios místicos das crenças” e “povos primitivos”. As palavras primitivo e místico são utilizadas sempre em referência aos povos ancestrais/originários da Amazônia.

Estamos diante do “currículo oculto” preconizado por Silva (1999), quando o CRUA se refere aos povos originários como “primitivos” e suas crenças são, na verdade “místicas”, não são “religião”. Ao mesmo tempo, o cristianismo, o judaísmo e o islamismo, por exemplo, são referidos como “tradições religiosas”, que transmitem uma postura muito mais respeitosa e conferem autoridade a elas. É esse currículo oculto, construído durante séculos de colonialismo e colonialidade, que age nas entrelinhas e expressões dos textos, transmitindo a mensagem eurocêntrica, inculcando a inferioridade/subalternidade para alunos e professores.

Uma situação inusitada se apresentou quando o texto do CRUA, lembrando que se trata de um documento oficial que elabora e entrega o currículo escolar prescrito de Ensino

Fundamental para todo o Acre, passa de forma sucinta a relatar sobre como o já mencionado Instituto Ecumênico Fé e Política, foi referendado pelo Conselho Estadual de Educação como natural substituto do Fórum de Ensino Religioso no Estado. Vejamos:

A fim de compreender o modo como as habilidades definidas no Currículo de Referência Único são flexíveis e de consensual aplicabilidade aos variados contextos no Estado do Acre, é importante conhecer que mudanças recentes ocorreram em relação ao Ensino Religioso. A partir de 1999-2002, foi organizado o Fórum de Ensino Religioso, no âmbito do Conselho Estadual de Educação, que reuniu múltiplos representantes de variadas religiões, resultando na elaboração da já mencionada proposta curricular do Acre. Em 2011, ocorreu a 1ª Conferência Estadual da Diversidade Religiosa, estabelecendo o início da parceria entre Secretaria de Estado de Educação e Esportes e o Instituto Ecumênico Fé e Política, ocasião do lançamento da Cartilha de Diversidade Religiosa "Muitos são os caminhos de Deus", um marco dos avanços no diálogo ecumênico e inter-religioso no Estado do Acre, no contexto do Instituto Ecumênico desde 2005. Essa parceria tem fundamento no § 29, Art. 33 da Lei 9475/97, que fórmula: "os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso". O Instituto Ecumênico foi referendado pelo Conselho Estadual de Educação como natural substituto do Fórum de Ensino Religioso, por definir-se estatutariamente como "entidade de direito privado, suprapartidária, comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade cultural e religiosa, que defende o combate de todo tipo de preconceito, discriminação e fundamentalismo" (Acre, 2019, p. 1859-1860).

Assim, o Instituto Fé e Política galgou um enorme espaço no Estado, passando a definir os caminhos do Ensino Religioso no Acre, sendo afirmado no texto do próprio CRUA, documento este que está presente nas mãos de todos os professores e escolas do Estado, reforçando nossa teoria de que no Brasil, religião e política continuam caminhando juntas e de braços dados para o benefício de ambas.

Finalizando nossas análises sobre o currículo prescrito para a disciplina de ER, fomos verificar as fontes bibliográficas contidas no CRUA. Encontramos 21 referências, ao todo. Conforme catalogação de Franzini, Machado e Cabral (2023, p. 9), assim distribuídas:

doze delas são sites da internet que possuem os seguintes temas: diversidade religiosa; transição religiosa no Brasil; transição e perfil dos evangélicos no Brasil; quatro delas sobre fanatismo; Rio Branco/Acre: a capital mais adiantada na transição religiosa; budismo; islamismo; xintoísmo; O contexto, as competências e habilidades. **três** são do Ministério de Educação e Cultura - MEC sendo: a Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base; Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade; Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal – Ensino Fundamental, de 1997. **Uma** é do governo do Estado do Acre, com o título Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças de 2011. **Quatro** são os livros publicados, sendo três sobre ensino religioso e uma sobre transição religiosa no Brasil: O Ensino Religioso e seus fundamentos pedagógicos. São Paulo: Recriar. 2019; Ensino Religioso no Brasil. Florianópolis: Insular. 2015 Perspectivas Pedagógicas do ensino religioso: Formação Inicial para um profissional do Ensino Religioso Florianópolis: Insular. 2015; uma projeção linear da transição religiosa no Brasil: 1991 - 2040. Eco debate, RJ, 2017.

Assim, se verifica de forma reveladora a completa inexistência de referências que versem especificamente sobre a cultura e a religiosidade de caboclos, seringueiros, ribeirinhos, povos originários, ou seja, da população amazônica como um todo, na bibliografia utilizada pelo CRUA de ER (Franzini; Machado; Cabral, 2023).

Cabe, mais uma vez, esclarecermos que não se trata de demonizarmos o CRUA, o CEE, ou Instituto Fé e Política. Essa não é nossa intenção. Ponderamos que não existe uma suposta neutralidade nas instituições públicas ou privadas. Assim, nem a ciência ou a educação são neutras, tampouco as pessoas que fazem parte desses organismos. Dessa forma, as diferentes concepções teóricas que explicam o mundo, ou mais especificamente, nesse caso, a educação, estão sempre em conflito, e as pessoas não estão imunes ou acima desses campos de lutas ideológicas e pelo próprio poder.

Compreendemos que o CRUA significa um avanço para o ER ao tentar introduzir um Ensino Religioso sem caráter catequético, procurando se pautar na Ciência da Religião. Não negamos a necessidade de se apresentar/valorizar os conhecimentos, culturas e concepções religiosas construídas historicamente no país e no mundo, sem, entretanto, negar a cultura e a religiosidade local e regional.

Assim, foi possível verificar que, apesar dos avanços obtidos, o CRUA não oferece de forma clara e objetiva as orientações necessárias para uma nova prática educativa que também se volte à diversidade e à riqueza da cultura amazônica, num movimento que contribua para sulinar a elaboração de currículos escolares no Acre.

4 CONSIDERAÇÕES

A recente implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, desencadeou no país a criação de currículos estaduais, fundamentados nos objetivos, habilidades e competências da Base. Assim, no Acre, foi criado o Currículo de Referência Único (CRUA) em 2019. Este estudo teve por objetivo analisar como se dá a presença-ausência da cultura e da religiosidade local e regional na disciplina de Ensino Religioso no CRUA e as implicações dessa presença-ausência para o ser amazônico.

Na caminhada percorrida nesta pesquisa, dedicamos o primeiro capítulo a desenvolver um estudo introdutório sobre o contexto histórico e às legislações pertinentes ao Ensino Religioso no país, procurando historiar e compreender a abrangência do ER, visto se tratar do tema/objeto do presente trabalho. Nosso objetivo foi demonstrar o entrelaçamento e a

cooperação históricos entre as lideranças políticas e eclesiásticas, ocorrido durante a trajetória da disciplina de Ensino Religioso na educação brasileira. Diferentemente do que muitos pensam, tal entrelaçamento está longe de ser superado. A disciplina de ER ainda é utilizada como um dos alicerces da colonialidade e do colonialismo. Assim, se faz necessário um currículo em que a disciplina de Ensino Religioso deva, minimamente, respeitar as práticas e opções religiosas (ou a ausência delas) de todos os alunos, oferecendo-lhes igualdade de voz, de direitos, de oportunidades e de aprendizagens.

Ainda demos visibilidade ao papel exercido pela Igreja Católica em todo o processo educacional do estado do Acre, em consonância com o modelo proposto nas legislações federais. Nesse percurso, analisamos algumas documentações referentes às prescrições do Conselho Estadual de Educação acreano. Procuramos identificar a existência de parcerias e conexões históricas entre as igrejas cristãs e os grupos sociais dominantes em torno da educação acreana e um possível monopólio das igrejas cristãs sobre a disciplina de Ensino Religioso no Acre. Verificamos que a religiosidade e a espiritualidade popular amazônica deve fazer parte de forma clara, direta e objetiva, do currículo prescrito de ER no Acre, de forma a promover e valorizar a cultura e a religiosidade local, tanto quanto possibilitar a aquisição crítica dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

No segundo capítulo buscamos averiguar algumas teorias sobre o currículo escolar e as implicações sociais e políticas das mesmas, para a educação da população. Tais teorias, longe de serem neutras, coadunam com diferentes projetos de sociedade. Intuímos a necessidade de refletirmos sobre a amplitude do currículo, pela necessidade de compreendermos a importância e significado das proposições da BNCC e do CRUA no componente de ER.

No terceiro capítulo, verificamos que o projeto neoliberal opera a fim de transformar o ensino escolar em mercadoria e necessita padronizá-la para mais facilmente realizar sua comercialização, avaliando-a e precificando-a. Assim, a BNCC e o CRUA são posicionados como prescrição de conhecimento massificado. Nosso objetivo é analisar o currículo prescrito no CRUA quanto à disciplina de ER, verificando a presença-ausência da religiosidade e da cultura local e regional em suas determinações.

Nessa trajetória, foi possível averiguar que, apesar dos avanços obtidos, o CRUA não oferece de forma clara e objetiva as orientações necessárias para uma nova prática educativa que também se volte à diversidade e riqueza da cultura amazônica, num movimento que contribua para “sulinizar” a elaboração de currículos escolares no Acre. O currículo oculto se faz presente nas entrelinhas do CRUA, visto que sutilmente invisibiliza os povos originários

e sua religiosidade ao tempo que dá em relevo a determinadas religiões. Ainda verificamos a existência de produções textuais locais sobre a cultura e a religiosidade local/regional que, entretanto, não são divulgadas/valorizadas, não chegando ao chão da escola e ao currículo escolar, fato que fortalece o processo de invisibilidade dos aspectos culturais e religiosos do ser amazônida. Dessa forma, quando a cultura e a religiosidade local são distanciadas da sala de aula na disciplina de ER, abre-se mais um espaço, dentre tantos outros, para a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Durante nossa trajetória investigativa, percebemos que são muitas as “amazônias” dentro da Amazônia. Nessa gigantesca região, una e diversa ao mesmo tempo, o componente humano é, quase sempre, invisibilizado. Falar sobre o ser amazônida é falar da diversidade social, cultural, material e imaterial: dos povos ancestrais, seringueiros, caboclos, ribeirinhos, colonos, imigrantes e de tantos outros. Pessoas tão diferentes em histórias, hábitos, costumes, culturas, religiosidades e, ao mesmo tempo, tão iguais naquilo que os conecta: a própria floresta. Quase sempre, o caboclo (homem invisível, o outro, ser vivente nos campos, rios, matas e periferias) é um estorvo que precisa ser removido para deixar mais facilmente disponível a madeira/minérios/solo/águas/biodiversidade para o grande capital nacional e internacional.

Os indígenas foram quase completamente dizimados, os seringueiros foram “tocaiados”, tiveram seus tapiris incendiados e foram expulsos de suas colocações. Esses métodos de “limpar” a Amazônia de sua gente não são mais aceitáveis contemporaneamente. Assim, é preciso desterritorializar esse ser sem retirá-lo do território, desaculturando-o de suas crenças e tradições. Nesse sentido, muitas novas frentes da colonialidade vão se configurando e/ou reconfigurando: algumas mais “modernas”, como: trazer Organizações Não Governamentais europeias/estadunidenses para ensinar os seringueiros a como cuidar da floresta e deixar de cortar seringa, caçar e pescar em troca de recursos financeiros, fato que lhe distancia de suas raízes e costumes; comprar/vender carbono; derrubar e comercializar apenas madeiras “certificadas” etc., num movimento que faz com que esse ser mude seus hábitos e tradições e decida por “livre e espontânea vontade” abandonar a floresta e ir morar na cidade. Outras frentes ainda utilizam métodos antigos, vestidos com uma nova roupagem, como por exemplo, a forma como vem sendo conduzida a disciplina escolar de Ensino Religioso.

É sobre a utilização do currículo prescrito do CRUA de ER como mais um dos instrumentos de colonização/colonialidade que tratamos nessa pesquisa. Assim, ao pesquisar a BNCC e o CRUA quanto à disciplina de Ensino Religioso, pudemos verificar que o CRUA

é extremamente parecido com a BNCC e abraça todas as “habilidades e competências” sem nenhum tipo de questionamento e/ou contribuição.

Se observarmos a arquitetura linguística empregada no texto, facilmente encontraremos as marcas do eurocentrismo e seu legado contemporâneo: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Em diversas situações, o CRUA de ER se dirige aos povos originários com a palavra “primitivos” e à religiosidade desses povos como “resquícios místicos”, enquanto faz deferência, dentre outras, ao cristianismo como “as grandes tradições religiosas mundiais”.

Ainda que o CRUA de ER se utilize de termos como “cultura”, “tradições”, “manifestações religiosas” “história oral” e “crenças”, não encontramos nada que aludisse explicitamente à cultura e à religiosidade dos seringueiros, ribeirinhos, caboclos ou povos originários. O referido currículo prescrito não desconsidera, até se insinua para a religiosidade e cultura regional/local, mas não avança, não a declara, não registra nenhuma manifestação religiosa cultural acreana, dentre tantas conhecidas. Assim, o CRUA transita numa presença-ausência da cultura e religiosidade amazônica.

Apesar de o CRUA representar um avanço frente às últimas legislações para ER no Acre, toma o partido do colonizador eurocêntrico/estadunidense ao não promover abertamente a cultura e a religiosidade local, perdendo a inestimável oportunidade de, através de suas prescrições para a disciplina de Ensino Religioso no Acre, se posicionar em favor da identidade do ser amazônica.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Currículo de Referência Único do Acre**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.
- 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.
- ACRE. 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.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 23**. Aprova o Parecer-CEE/AC 04/1973, que implanta o Ensino Religioso. Rio Branco: SEE, 1973c.
- ACRE. 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.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 63**. Proposta curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. Rio Branco: SEE, 2002.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 220**. Estabelece normas para identificação e definição do campo de atuação dos profissionais docentes licenciados nas diferentes áreas do conhecimento para Educação Básica. Rio Branco: SEE, 2010.
- ALMEIDA, T. P. **O Ensino Religioso no Acre: uma arena de disputas políticas curriculares**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Acre -UFAC, p. 172. Rio Branco, 2020.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. 2001. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa No/Do Cotidiano das Escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A.
- ALVES, N.; BERINO, A.; SOARES, C. "COMO E ATÉ ONDE É POSSÍVEL PENSAR DIFERENTE?" Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27. p. 49-66. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24251/17230>. Acesso em: 3 out. 2023.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N; GARCIA, R. L. (org). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro:

DP&A, 2000.

ALVES, N; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANPED. **Programa Bibliografia Viva revisita Educação e Cotidianos na obra de Nilda Alves nesta terça** (26). 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/programa-bibliografia-viva-revisita-educacao-e-cotidianos-na-obra-de-nilda-alves-nesta-terca-26>. Acesso em: 2 out. 2023.

ASHER, N. Teoria pós-colonial. Em Craig Kriedel (Org.), **Enciclopédia de estudos curriculares**, pp. 661-663, vol. 2. Los Angeles, CA: SAGE. 2010.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4 ed. Obras completas v. 13. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, G.T. Relatório de Governo de Thaumaturgo de Azevedo, 1905. Departamento do Alto Juruá (Acervo Museu da Borracha). In Andreia Maria Lopes Dantas. O 'VOZEAR' NA MATA E A MODERNIDADE ANUNCIADA: educação no território do Acre através dos Jornais (1906-1930). **Revista HISTEDBR**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 16 de dez. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BEZERRA, M. I. S.; GROTTI, G. L. A Influência da Igreja Católica no Campo Educacional do Município de Cruzeiro do Sul/Acre: reflexões sobre a interação entre o público e o privado. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 44, n. 2, p. 327-340, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56614>. Acesso em: 8 dez. 2022.

BHABHA, H. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOAVENTURA, E. M. A educação brasileira no período joanino. In: **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. p. 129-141. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-08.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BOFF, L. **Meditação da luz, o caminho da simplicidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. **Decreto-Lei N° 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 mar. 2023.

BRASIL. **LEI N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em 06 de mar. 2023.

BRASIL. **LEI N° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/constituica24.htm>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BN_CC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1827**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1827. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18351>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império de 1857**. Rio de Janeiro. Typografia Nacional, 1857a. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18471>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituica046.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. n.p.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/constituica24.htm>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 14.383, de 1º de outubro de 1920**. Reorganiza a administração e consolida as disposições sobre a justiça no Território do Acre. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 3, tomo 1, p. 521-586, 1921. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14383-1-outubro-1920-505535-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1º ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 mar. 2023

BRIZZI, M. B.; MOLLINETTE, M. R. **Servas de Maria Reparadoras: Vivências Missionárias no Acre.** 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** p. 13-37. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, v. 10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CARDOSO, M. A. Breve trajetória do Ensino Religioso no Brasil. **Revista Unitas - Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2 (n. especial), 2017. ISSN 2359-3037. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/issue/view/53>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CASTRO, S. M. N. **O Brasil não é um país laico!** 2022. Disponível em: <https://portaliustica.com.br/artigo/56/o-brasil-nao-e-um-pais-laico>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CRUZ, M. S. F. **O Ensino Religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica: uma análise a partir dos catecismos católicos.** 2016. 150 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira.** Católicos e liberais. 3 ed. São Paulo: Cortez-Autores associados, 1986.

CUSICANQUI, S. R. Chhixinakax utxiwa. Uma reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. IN: YAPU, M. (Comp.). **Publicación Memória Seminário**

Internacional: Modernidade y Pensamiento Descolonizador. La Paz: Fundación PIEB; IFEA; Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.

DEMENECH, F. **“ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO**

CURRÍCULO: as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação -UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS- p. 190. Pelotas, 2020. Disponível em: [https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7581/Tese_FLAVIANA_DEMENECH.pdf?sequence=1&isAllowed-y](https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7581/Tese_FLAVIANA_DEMENECH.pdf?sequence=1&isAllowed=y). acesso em: 30 maio 2022.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EMMERICK, R. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**. ISSN 1984-6487. n. 5. 2010. Disponível em: redalyc.org/articulo.oa?id=293323015008. Acesso em: 21 set. 2022.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación, p. 7-17. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n46/n46a02.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FONTINELI, M. T.; SANTOS, R. S. **A BNCC e suas implicações no processo de (re)formulação e implantação da Proposta Curricular de Ciências Naturais do município de Rio Branco - Acre**. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MDI_SA_116_1D2709_29072021173537.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

FRANZINI, J. F.; MACHADO, T. M. R.; CABRAL, G. G. As inter-relações entre a BNCC e o CRUA e suas implicações na disciplina de ensino religioso no Acre: a negligência do componente humano. **Debates em Educação**, [S. 1.], v. 15, n. 37, p. e15113, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15113>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GABATZ, C.; ZEFERINO, J. As contribuições de Emile Durkheim para compreender a religião na contemporaneidade. **Revista Eletrônica Correlatio** v. 16, n. 2, p. 339-355, dez. 2017.

GOMES, N. S.; FARINA, M.; DAL FORNO, C. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. **Revista de Psicologia da IMED**, 6(2): 107-112, 2014 - ISSN 2175-5027. Disponível em: [https://dialnet-unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155073](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155073). Acesso em: 29 set. 2023.

GONÇALVES, A. M. DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioambiental. **Revista InterAção**, [S. 1.], v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 6 set. 2023.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10452/1/Tese_Rafael%20M%20Goncalves.pdf. Acesso em: 06 set. 2023.

HALL, S. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

OXFORD LANGUAGES. Dicionário online: ética. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

HONORATO, E. C. **Ensino Religioso: concepções e práticas pedagógicas no contexto da escola pública de Rio Branco**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, 2015.

I.B.G.E. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

LEMME, P. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 86, n. 212, p. 163-178. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: 14 mai. 2023.

LIMA, Oliveira. **Dom João VI no Brasil, 1808-1821**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LIMA, E. M. de; MACEDO, M. A. B. **Escola, Currículo e Civilidade**. Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Alice C. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular - entrevista com Willian Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 1º ago. 2023.

MARSIGLIA, A.C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MASCARELLO, C. A. **Formação por Competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação -Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

p. 95, Chapecó. 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8052972. Acesso em: 10 jul. 2023.

McLAREN, P. Construindo Los Olvidados na Era da Razão Descrente. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEDEIROS, C.; ANDRADE, S. C. Conflitos Religiosos Surgem da Incapacidade de Lidar com a Diferença. **ComCiência**, Campinas, n. 159, jun. 2014. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542014000500004&Ing-pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acesso em: 29 set. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petropolis, RJ Editora Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MONTEIRO DA CONCEIÇÃO, J. L.; SÃO PEDRO, J. B.; EÇA, J. L. M. Base Nacional Comum Curricular - BNCC: uma análise das competências gerais: National Curricular Common Base - BNCC: an analysis of general competences. **Revista Cocar**, [S. I.], v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5056>. Acesso em: 10 out. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MUNIZ, T. A; GONÇALVES, A. M. **Ensino Religioso: história de sua constituição como disciplina escolar**. 37 Reunião Nacional da ANPED. 01 a 08 de outubro de 2015, UFSC Florianópolis. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 5 fev. 2023.

NEIRA, M. G. **Políticas culturais, multiculturalismo e currículo**. 2012. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/evc/m3/textos/CD-textodeapoio-aula1.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

OLÉ-OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. **Campo religioso: harmonia ou conflito?** 2023. Disponível em: <http://www.ole.uff.br>. Acesso em: 3 set. 2023.

OLIVEIRA, I. B. **O Campo de Estudos do Cotidiano e sua Contribuição para a Pesquisa em Educação**. In.: SCHWARTZ, Cleonara Maria [et al.] (orgs.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. p. 107-127.

OLIVEIRA, M. R.; JUNGES J. R. Saúde Mental e Espiritualidade/Religiosidade: a visão de psicólogos. **Estudos de Psicologia**, 17(3), 469-476, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413=294X2012000300016>. Acesso em: 9 jul. 2023.

PAIM, E. A. **Epistemologia decolonial**: uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HHMagazine**: humanidades em rede Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História, 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonialumafermentapoliticaparaensinarhistoriasoutras/#-text> Epistemologia%20Decolonial%3A%20Uma%20ferramenta%20pol%C3%ADtica%20para%20. Acesso em: 15 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RANQUETAT, J. C. A. **A Implantação do Novo modelo de Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul: Laicidade e Pluralismo Religioso**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 153, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4736/1/389558.pdf>. Acesso 12 set. 2023.

REPETTO, M. P. C. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde américa latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **“Refundación del estado en américa latina - perspectivas desde una epistemología del sur”**. In: ACOSTA, Alberto; MARTINEZ, Esperanza (Orgs.). *Abya Yala*, Quito, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente Contra o Desperdício A Experiência**. São Paulo: Cortez. 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os direitos humanos na zona de contato entre globalizações rivais**. In: *Teoria Geral dos Direitos Humanos*. PIOVESAN, Flavia; GARCIA, Maria (org.). Coleção Doutrinas Essenciais: Direitos Humanos; Vol. I. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, Aug. 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50103-40141988000200007&Ing-en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. P.; SANTOS, C. S. História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**. v. 5, n. 1, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SILVA, D. R. **O currículo e o ensino religioso na BNCC**. 2020. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210304024.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, R. R.; SIQUEIRA, D. Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 14(3), 557-564, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000300017>. Acesso em: 06 set. 2023.

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

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TEIXEIRA, Faustino. Campo Religioso em Transformação. In: **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, n. 69, 2014.

TOLEDO, C. A. A.; AMARAL, T. C. I. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. **Revista Linhas**. v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIDAL, D. G. Michel De Certeau e a Difícil Arte de Fazer História das Práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. p. 265-292. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.