



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**SUELINE GUSMÃO SOARES**

**OS SIGNIFICADOS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA  
2020**

**SUELINE GUSMÃO SOARES**

**OS SIGNIFICADOS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC**

Trabalho de Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Currículo, práticas educativas e diferença.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira.

372.84 Soares, Sueline Gusmão.

S656s Os significados do ensino religioso na BNCC. / Sueline Gusmão Soares. – Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.  
62fl.

Trabalho de Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Currículo, práticas educativas e diferença. Sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. D. Sc. Núbia Regina Moreira.

1. Ensino Religioso - Base Nacional Comum Curricular. 2. Ensino Religioso - Currículo - Estado Laico. 3. Ensino Fundamental - Ensino Religioso - BNCC. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Moreira, Núbia Regina. III. Título.

**CDD(21): 372.84**

Catálogo na fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB/5-535  
Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para Desdobramento por Assunto:

1. Base Nacional Comum Curricular - Ensino Religioso
2. Currículo - Ensino Fundamental - Estado Laico
3. Base Nacional Comum Curricular – BNCC

**SUELINE GUSMÃO SOARES**

**OS SIGNIFICADOS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista-BA, 28 de Fevereiro, 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira (orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilma de Castro Crusoé (examinadora interna)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Elizeu Pimentel da Cruz. (examinador externo)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA

*Dedico este trabalho a toda a minha família, Firmino e Dinalva, meus pais, a quem devo a vida, irmãos queridos e caríssimas irmãs. Que bom que vocês são muitos. Ao meu esposo César sempre presente, às minhas lindas filhas e amigas, Rebeca e Yanna e aos meus netos preciosíssimos, Davi, Levi e Ana. Vocês são alvo das discussões que orientam esta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação foi o desafio maior que me propus até aqui. Há dois anos, aprendendo a escrever e a reescrever, não sem pensar em desistir, mas não o fiz. Não o fiz por pensar na culpa que me assombraria pelo resto dos meus dias. Não o fiz porque, já cansada, não retornaria às cadeiras tão cobiçadas da Pós-graduação. Não o fiz porque penso como educadora, sendo assim, preciso me qualificar para a prática educativa. Não o fiz, porque jamais poderia conviver com o desacato à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia Regina Moreira que, pacientemente, me conduziu até aqui quando eu não consegui me esforçar tanto, quando posterguei resumos, textos, correções, quando os episódios da vida privada se repetiam me impedindo de comparecer, de responder, de ser a orientanda ideal. Muito obrigada, por não desistir de mim, Núbia, e por construir este trabalho comigo.

Muitíssimo obrigada família linda por compreender e se calar diante das minhas ausências, dos momentos de intenso estresse e por continuar esperando por mim.

Meu esposo e companheiro Cezar, que respeitou meus isolamentos compulsórios com tanta renúncia e tanto amor, obrigada, essa conquista também é sua. Minhas filhas Bel e Nana, como amo tão profundamente vocês duas. Perdoem-me pelas vezes que disse: *“hoje não posso”*...

Meus genros Jackson e Gil que se juntaram a nós para nos fazer mais completos, obrigada. Meus amores Davi, Levi e Ana (Bel), creio que amor maior não possa existir.

Aos colegas do mestrado de 2018, que turma linda, animada, parceira, gratidão especialmente às colegas da Linha dois, meninas de ouro. Às mais próximas, um amor tangível, especialmente Michele (Itapetinga), você esteve comigo nos últimos dias, os mais difíceis. As palavras não dão conta de expressar gratidão e afeto permanentes por você.

Gratidão aos gestores, professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, bem como à equipe de apoio que cumpre diligentemente as tarefas que mantém o programa em excelente funcionamento.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – FAPESB que através do programa de concessão de bolsas custeou os meus estudos durante alguns meses.

À Deus, sim a Ele que em todos esses anos tem me surpreendido com suas incontáveis bênçãos. Cada uma das razões supramencionadas existe porque Ele permitiu e me apresentou a essas pessoas para que na minha vida nada faltasse, e não faltou. Ele é a razão subjacente da minha existência, e é como base que o posiciono neste texto para confirmar que Ele é quem sustenta tudo em suas mãos.

*“A função da ciência é, a nosso ver,  
exatamente contrária: transformar em  
problema o que é evidente por convenção”.*

*Max Weber*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira o Ensino Religioso reinserido na última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC irá compor a proposta curricular do Ensino Fundamental frente aos desafios que tal disciplina sempre enfrentou no tocante às constantes polêmicas que a cercam. Para tanto, convencionamos analisar as competências do Ensino Religioso na Base para então, compreendermos suas implicações no processo educacional. Pretendemos ainda, abordar algumas teorias curriculares cujos pressupostos são considerados por autores pós-críticos como instrumentos capazes de perceber a educação como um direito fundamental que não pode ser retirado, tampouco comprometido pela falta de qualidade e pelo desrespeito à laicidade garantida por lei constitucional para todos. Refletimos neste trabalho acerca de um governo que através da homologação da Base apresenta propostas pedagógicas e adequação dos currículos regionais às redes de ensino, às escolas e aos educadores mediante a utilização de um texto que normatiza e define currículos construídos com a finalidade de estabelecer conteúdos essenciais desenvolvidos pelos estudantes ao longo da sua permanência na Educação Básica. Buscamos investigar se em torno da reinserção do Ensino Religioso na BNCC há um campo de interesses que possibilitam o recrudescimento de uma onda conservadora pautada na expectativa de vários setores da sociedade civil que reivindicaram a abordagem do ensino religioso no âmbito dos currículos escolares. O corpus da pesquisa tem-se constituído mediante pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, cujas amostras foram analisadas a partir de um levantamento de conceitos sobre currículo, laicidade, ensino religioso, além das considerações acerca dos significados do Ensino Religioso na BNCC, sob diferentes perspectivas teóricas. Por se tratar de uma exigência do sistema educacional, o texto da BNCC possui indícios de normatividade, sendo assim, identificamos no decurso desta pesquisa relações de poder que envolvem a elaboração dos currículos, haja vista, seu poder para influenciar o educando naquilo que se refere aos rumos da sua trajetória escolar, sobretudo quando definida com vistas ao atendimento das expectativas de um setor orientado politicamente para gerir o processo da Educação Básica. Compreendendo o currículo como um projeto que atende às demandas de um grupo interessado na disputa por poder, este trabalho contribui de maneira importante quando discute sobre a disciplina Ensino Religioso ofertada ao Ensino Fundamental, contrariando os princípios de liberdade e laicidade que inspiraram a Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996).

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; BNCC; Currículo; Estado Laico.



## ABSTRACT

This work aims to analyze how Religious Education reinserted in the latest version of the Common Base National Curriculum - BNCC will compose the curriculum proposal for Elementary Education in the face of the challenges that this discipline has always faced with regard to the constant controversies that surround it. To this end, we agreed to analyze the skills of Religious Education in the Base so that we could understand its implications in the educational process. We also intend to address some curricular theories whose assumptions are considered by post-critical authors as instruments capable of perceiving education as a fundamental right that cannot be removed, nor compromised by the lack of quality and the disrespect for the secularity guaranteed by constitutional law for all. In this work, we reflect on a government that, through the approval of the Base, presents pedagogical proposals and the adaptation of regional curricula to education networks, schools and educator sthrough the use of a text that standardizes and defines curricula built with the purpose of establishing essential contents developed by students throughout their stay in Basic Education. We seek to investigate whether around the insertion of Religious Education in BNCC there is a field of interests that enable the resurgence of a conservative wave based on the expectations of various sectors of civil society that have claimed the approach of religious education within the scope of school curricula. The research corpus has been constituted by bibliographic research and content analysis, whose samples were analyzed from a survey of concepts on curriculum, secularism, religious teaching, in addition to considerations about the meaning of Religious Education at BNCC. As it is a requirement of the educational system, the text of the BNCC has indications of normativity, so, in the course of this research, we identified power relations that involve the development of curricula, given its power to influence the student in what it refers the directions of his school trajectory, especially when defined with a view to meeting the expectations of a politically oriented sector to manage the Basic Education process. Understanding the curriculum as a project that meets the demands of a group interested in the power struggle, this work contributes in an important way when discussing the Religious Education discipline offered to Elementary Education, contrary to the principles of freedom and secularism that inspired the Brazilian Constitution (Brazil, 1988) and the LDB (Brazil, 1996).

**Key-words:** Religious education; BNCC; Curriculum; Laic State.

## **LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS**

QUADRO 1: Fontes de publicações para análise de Cunha (2017)	
.....	17
QUADRO 2: Fontes de publicações para análise de Cunha (2017)	
.....	18

## SUMÁRIO

<b>PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>11</b>
CAPÍTULO 1: RELIGIÃO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA, UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO.....	15
CAPÍTULO 2: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E ENSINO RELIGIOSO. ....	21
CAPÍTULO 3. HABILIDADES - ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. UMA ANÁLISE COMENTADA A PARTIR DE LUIZ ANTONIO CUNHA.....	25
CAPÍTULO 4: POLÍTICA CURRICULAR E ENSINO RELIGIOSO .....	32
CAPÍTULO 5: CURRÍCULO E ENSINO RELIGIOSO. ANÁLISE DE UM DISCURSO APOLOGÉTICO ...	41
CAPÍTULO 6: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	47
6.1- <i>Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental</i> .....	50
<i>Uma análise a partir de Max Weber</i> .....	50
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>62</b>

## PERCURSO INVESTIGATIVO

Desde o início da década de 1980, a prática religiosa marcou a minha vida numa fase de constituição da minha identidade juvenil. A religião tornou-se para mim um justificador para um desenvolvimento espiritual que me proporcionava experiências supridoras das lacunas percebidas no processo de individuação. Ela determinava os destinos, ordenava caminhos e justificava comportamentos, singularmente, com o público juvenil. Convencida pela autoridade dos líderes religiosos e dos textos sagrados, cumpri papéis sociais orientados por algumas leis autenticadas como divinas.

É essencial pontuar a importância dessa vivência religiosa que encaminha a minha pesquisa em direção à busca pela percepção de uma realidade experimentada por grupos religiosos compostos por jovens, adolescentes, lideranças eclesiais e mulheres que, de forma mais específica, foram os sujeitos de pesquisa para a realização do trabalho de conclusão da minha licenciatura em Ciências Sociais, intitulado: *“As influências do discurso religioso sobre o corpo da mulher sob a perspectiva das lideranças femininas: uma análise do discurso religioso cristão sobre o corpo da mulher”*, oportunidade em que descrevemos as formas de dominação do corpo feminino presentes na instituição religiosa, focando a denominação pentecostal.

Naquela conjuntura, tomamos por base nossas vivências em algumas igrejas evangélicas, reconhecemos que as discussões acerca do corpo feminino naquele espaço religioso são interpretadas unicamente como contestações às doutrinas institucionalizadas, mormente aos princípios indiscutíveis de uma doutrina religiosa.

A graduação em Ciências Sociais habilita o investigador a compreender suas motivações para a prática da pesquisa, uma vez que o que dá sentido ao trabalho intelectual são as pessoas, a sociedade em que vivem, os significados e a intencionalidade das suas ações construídas numa estrutura social que possui objetivos. (MINAYO, 2001). Daí a noção de que a cosmovisão do pesquisador se relaciona com o seu campo de estudo, de forma que, o conhecimento científico constrói-se a partir da escolha do objeto, da sua concepção, desenvolvimento e resultados do trabalho de pesquisa.

Os resultados da investigação para a consecução do texto monográfico evidenciaram a forma como a instituição religiosa domina os corpos, sobretudo o corpo da mulher. A abordagem referente aos instrumentos de dominação utilizados pela instituição religiosa sobre os corpos femininos e a conduta dos demais fiéis se tornou numa instigação para o presente estudo, uma vez que a sua prática religiosa seria algo apresentado neste trabalho que tinha

como objetivo pesquisar as tensões sofridas por jovens membros da igreja evangélica ao introduzirem-se no espaço universitário. Interessante ressaltar que durante o período em que frequentava algumas dessas igrejas, esforçava-me para compreender os motivos que conduziam seus jovens à desistência em permanecer como frequentadores assíduos das reuniões de culto, assim como, a manterem-se membros integrados às atividades eclesiais desenvolvidas por aquela comunidade, enquanto estudavam em instituições de ensino superior, sobretudo na área das Ciências Humanas. Buscávamos compreender em que medida o acesso ao conhecimento científico por jovens evangélicos gera impactos em suas práticas cotidianas. Investigaríamos os conflitos decorrentes do confronto entre religião e ciência quando esses alunos se inserem na universidade.

Pretendíamos observar, na hipótese da existência de conflitos enfrentados por esses sujeitos no ambiente acadêmico, se tais conflitos derivam da confrontação estabelecida a partir do contato com os conhecimentos científicos que se antagonizam com suas crenças religiosas. Entretanto, a nossa admissão no quadro de professores da Rede Estadual para ministrar a disciplina de Sociologia às turmas do Ensino Médio levou-nos a busca por compreender a questão da relevância do ensino religioso nas escolas públicas, atualmente facultado pela BNCC ao Ensino Fundamental desde os anos iniciais até o 9º ano. No entanto, este trabalho de pesquisa não pretende examinar os anos iniciais devido ao tempo restrito de que dispomos.

A motivação em debruçarmos sobre a discussão em torno do Ensino Religioso na BNCC respalda-se também na percepção de que emergem demandas conservadoras que figuram na elaboração da BNCC. Dessa forma, é preponderante analisarmos se há um jogo político que reforça o conservadorismo, e ainda, se em detrimento da diferença, a normatividade utiliza a exclusão. (MACEDO, 2017).

Diante disso, iniciamos uma pesquisa bibliográfica que versa sobre o ensino religioso na BNCC, documento utilizado como arquivo que contém dados e informações indispensáveis à esta pesquisa; o texto da BNCC surge neste trabalho com o intuito de contribuir para as discussões no âmbito acadêmico a respeito de laicidade, ensino religioso e política curricular para a educação básica.

Para falarmos sobre Ensino Religioso na BNCC, é imperativo que este trabalho busque situar a Política de Currículo que deverá ser seguida de acordo com as competências e habilidades que regem a educação básica em seu processo ensino-aprendizagem, haja vista a inclusão da temática na última versão da Base após a sua exclusão da terceira versão. (SANTOS, 2017).

Metodologicamente, pretende-se utilizar pesquisa qualitativa. Trata-se de uma prática exercida para abordar a realidade social com a abundância de significados que dela extravasa. (MINAYO, 2001). Mormente ao objetivo desta pesquisa, o caráter qualitativo parece-nos apropriado para compreendermos teoricamente o significado do Ensino Religioso na BNCC, haja vista:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001. p. 22).

Essa afirmação da autora corresponde ao nosso propósito de adentrar ao campo empírico em busca do significado, conceito central da investigação. Sendo assim, elencamos as competências para o Ensino Religioso na BNCC submetendo-as às análises explicitadas no corpo desta pesquisa.

No cerne do debate acerca de currículo, ensino religioso e laicidade, optamos por utilizar o aporte teórico constituído também pelas reflexões dos autores: Cunha (2017); Lopes-Macedo (2011); Lopes (2015); Silva (1993), abordando, respectivamente, currículo numa perspectiva pós-crítica buscando compreendê-lo como prática que produz sentidos e, refletir sobre o que dizem alguns estudiosos acerca da justificativa que legitima o ensino religioso no currículo da escola pública.

Este trabalho demonstra também, uma afinidade com o método compreensivo de Weber (Cohn 2003), na medida em que enseja compreender o significado da inclusão de uma disciplina outra vez reconhecida como parte constituinte da última versão da BNCC, o Ensino Religioso. Notificar o método weberiano neste trabalho, portanto, revela-se oportuno porque na concepção de Weber, o método não garante fornecer acesso à verdade científica, visto que, ela representa um valor cultural. Sendo assim, ao contrário do positivismo, a metodologia weberiana percebe a verdade válida cientificamente na medida em que ela decorre de um processo de desenvolvimento concebido a partir da prática científica, tendo em vista em todo tempo, os valores culturais, cujos significados estão condicionados ao interesse do pesquisador. Corroborando com essa concepção de Weber (Cohn 2003) decidimos intitular este trabalho com termo *significados*, no plural, com o intuito de apresentar orientações de diferentes autores sobre a temática proposta nesta pesquisa.

Mesmo correndo risco de enfrentar uma objeção metodológica, esta pesquisa nos desperta interesse por uma investigação que conduz a um estudo sobre a história da laicidade

do ensino na educação brasileira. Para isso, o trabalho persistente de Cunha (2017), expressa que o ensino público no Brasil deveria romper definitivamente com a ideia de incluir o E. R. no currículo da educação básica, precisamente, no Ensino Fundamental. O trabalho de Cunha (2017) apresenta suas razões embasadas por conceitos históricos formulados com zelo e precisão. Nesse sentido, é importante admitir que esta pesquisa não pretende validar esses conceitos como sendo verdades irrefutáveis, definitivas, tampouco fornecer condições para que sejam compreendidas como fim último e universal. Trata-se de uma narrativa acerca de um ponto de vista singular que orienta o trabalho de um pesquisador da disciplina ora apresentada. Dessa forma, cabe salientar que neste trabalho, do ponto de vista de Cunha (2017), confere significação à laicidade do ensino, mostrando-se favorável à retirada da disciplina E.R. da última versão da BNCC, dado que, o Brasil é um Estado Laico. Diante disso, importa sublinhar que a leitura proposta aqui abarca uma obra de um autor marxista, precisamente por estar atenta aos pressupostos do método compreensivo de Weber (Cohn 2003). Ele argumenta sobre *parcialidade de significados*, isto é, pontos de vista particulares que orientam hipóteses desenvolvidas a partir de ideias de valor que dão significado à história. À vista disso, é válido destacar conceitos com os quais trabalham os diversos teóricos supracitados neste trabalho de pesquisa. Suas contribuições permitiram conjecturar sobre o tema proposto, mediante a clareza dos conceitos apresentados sob os diferentes pontos de vista possíveis.

No que tange aos textos de Cunha (2017), recorreremos àqueles que foram produzidos pelo autor com a finalidade de elaborar contrapontos acerca da BNCC, mormente à disciplina ER. A contribuição de Cunha (2017) neste trabalho consiste em sua discordância com a inclusão do ER na Base, baseada em seu posicionamento frente à laicidade do Estado. O autor se apropria de seu conhecimento na área de educação para criticar as Habilidades e Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. No capítulo em que apresentamos a análise comentada acerca dessa temática, enfatizamos as ponderações de Cunha no âmbito das Habilidades. A análise das Competências, no entanto, é o tema do capítulo em que mostramos a contribuição de Weber, que se dá, a partir dos conceitos de dominação, racionalização, tipo-ideal e burocracia.

Frente ao exposto, diante do panorama que retrata a situação que contorna o debate curricular da educação brasileira, questiona-se objetivamente, sobre o que significa inserir o Ensino Religioso na última versão da BNCC? Isto posto, é relevante analisar de maneira crítica essa concepção curricular para que, durante a sua consecução, este trabalho responda objetivamente à questão supramencionada.

## Capítulo 1: Religião e Educação Brasileira, um breve panorama histórico.

No decurso da substituição da monarquia pelo império, quando ainda não existia separação entre educação e religião, isto porque a Igreja Católica e o Estado não vislumbravam o rompimento que estava por acontecer, a educação pública era enquadrada nos moldes da igreja católica, cujo regime formava as consciências dos seus alunos com vistas ao consenso. (Cunha, 2017, p. 21) O Brasil, até o ano de 1890 foi um país cuja religião oficial era o Catolicismo. A Constituição Imperial de 1891, através da Carta Magna anui à liberdade religiosa e defende a sua expressão. É nesse contexto que é vedado ao estado estatuir cultos, contribuir financeiramente com sua organização. Assim, extingue-se o ensino religioso compulsório presente em todos os graus de escolarização vigentes naquela ocasião.

Cury (2004, p. 185) desvela um cenário em que a Igreja Católica protagoniza um enredo histórico de insistentes tentativas em restabelecer o ensino religioso nas escolas oficiais “*ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais*”.

À vista disto, travou-se uma luta entre os campos político e religioso em direção a autonomia dos seus agentes tanto para as questões espirituais, quanto para a educação pública isenta dos princípios de um ensino religioso confessional. Tais acontecimentos ocorreram em 1810, quando foram firmados os tratados da primeira onda laica sobre a educação no Brasil, contudo, Cunha (2012) informa que uma lei de 15 de outubro de 1827 reafirma o monopólio do catolicismo estabelecendo o *confessionalismo* na educação infantil: “Os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos”. (BRASIL apud CUNHA, 2012 p.96).

Ocorre que, em 1898 a aliança *Estado-Igreja Católica* foi retomada por pressões políticas e econômicas exercidas pela burguesia cafeeira paulista na República.

Entretanto, no início do século XX, de acordo com o sociólogo Luiz Antônio Cunha (2017, p. 22), a Igreja Católica perdeu forças quando foi vítima do golpe imperialista britânico, o qual, exigia uma certa liberdade de culto prestado por igrejas reformadas em território brasileiro a despeito da supremacia da Igreja Católica. Inicia-se uma expansão das escolas evangélicas que atendiam ao público dos ensinos primário e secundário. As igrejas, Presbiteriana e Metodista, destacavam-se na educação pela qualidade de ensino com que ministravam os conteúdos programáticos (CUNHA, 2012).

Embora pareça que a república laica havia inserido o Brasil à lista dos países em que o Estado não interferia nas questões religiosas, favorecendo-as ou causando-lhes quaisquer



prejuízos, Cunha (2012) assegura que não foi o que aconteceu. Uma crise política acirrou incertezas sobre a hegemonia religiosa ameaçando a laicidade do país:

Para o restabelecimento da ordem, nada melhor do que a religião, inclusive, embutida no currículo das escolas públicas. Na reforma constitucional de 1926, a emenda que reintroduzia esse ensino teve a maioria dos votos, mas não o suficiente para ser aprovada. Mesmo assim, os governadores de alguns estados, lançando mão do poder que detinham sobre as respectivas redes escolares, determinaram a volta da religião, sob diversas modalidades. (CUNHA, 2012, p.97).

O autor descreve a participação das elites políticas inspiradas pelo fascismo italiano para solucionar a crise política marcada por levantes da classe operária e dos camponeses, além da insurreição militar que ameaçava a ordem estabelecida.

À vista disto, nota-se que desde os tempos do Império, travou-se uma luta entre os campos político e religioso em direção a autonomia dos seus agentes tanto para as questões espirituais, quanto para a educação pública isenta dos princípios de um ensino religioso confessional. Os acontecimentos que ocorreram em 1810, quando foram firmados os tratados da primeira onda laica sobre a educação no Brasil, não sustentaram a isenção do Regime Federativo da hegemonia religiosa, apesar da laicidade ter sido foco das muitas discussões entre grupos responsáveis pela organização estatal e aqueles que lutavam por autonomia no campo educacional. Em meio à acirradas discussões, idas e voltas à arena da laicidade, enfraquecimento da igreja católica em proveito da expansão das igrejas reformadas, Cunha informa que uma lei de 15 de outubro de 1827 reafirma o monopólio do catolicismo estabelecendo o *confessionalismo* na educação infantil: “Os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos” (BRASIL apud CUNHA, 2012 p.96).

A história relata que durante a República, em 1891 – data da primeira Constituição, determinou-se que o ensino público fosse laico, entretanto, em 1898 a aliança *Estado-Igreja Católica* foi retomada por pressões políticas e econômicas exercidas pela burguesia cafeeira paulista na República. (CUNHA, 2017).

A partir da descrição dos fatos históricos que marcaram o período de transição do Estado Católico para Estado Laico no Brasil no final do século XIX, entende-se que o processo de laicização foi demasiado lento e não sem conflitos. Relações de poder tiveram que sofrer resistências e contra elas, outras relações de forças foram empreendidas para que as mudanças ocorressem de modo a determinar precisamente os limites entre a religião e política, especialmente entre o Estado e a Igreja Católica (CUNHA, 2017).

Como sistematizado por Cunha (2017, p. 209), o quadro abaixo revela a cronologia dos acontecimentos que marcaram o período de Monopólio Religioso até a transição para a separação entre Estado e Igreja Católica, especificando o ensino religioso e laico nos estabelecimentos públicos em todo país.

Quadro 1 - CRONOLOGIA DE EVENTOS RELEVANTES BRASIL 1810/1891

ANOS	RELIGIÃO – POLÍTICA	RELIGIÃO-EDUCAÇÃO
1810	Monopólio religioso católico quebrado Tolerância limitada aos cultos cristãos	
1822 a 1842	Constituição: Simbiose Estado-Igreja Católica Padroado unilateral Ameaça de cisma religioso Primeira proposta de concordata	Escolas de primeiras letras com religião católica e moral cristã
1837		Colégio Pedro II – religião no currículo
1844	Antônio Ferreira Viçoso na diocese de Mariana (MG): ultramonismo e reforço da simbiose Estado-Igreja Católica	
1845		Petrópolis: escolas públicas com opção de Ensino Religioso católico ou protestante
1858	Segunda proposta de concordata	
1861	Registro civil de nascimentos e de óbitos; registro de casamentos religiosos de não católicos	
1866	Acesso de não católicos a cargos públicos	
1855 a 1870	Interferência governamental nos negócios da Igreja	

	Católica: noviços, bens imobiliários, currículo dos seminários.	
1869		Colégio Internacional, em Campinas (SP): primeira escola secundária com Ensino Religioso protestante

Fonte: Cunha (2017, p. 209).

Quadro 2 - CRONOLOGIA DE EVENTOS RELEVANTES BRASIL 1810/1891 (continuação).

ANOS	RELIGIÃO – POLÍTICA	RELIGIÃO-EDUCAÇÃO
1870	Espaço separado nos cemitérios públicos para católicos e não católicos Manifesto Republicano: contra a “Igreja privilegiada”	
1872	Reconhecimento oficial da Igreja Presbiteriana da Corte	
1872 a 1875	Rebelião dos bispos: processo, prisão, anistia	
1874		Petição de Tavares Bastos, Quintino Bocaiúva e outros pelo fim do Ensino Religioso nas escolas públicas
1878		Colégio Pedro II: dispensa de Instrução Religiosa para não católicos + juramento diferenciado
1879		Município Neutro: dispensa de Instrução Religiosa para não católicos nas escolas primárias públicas
1881	Direito pleno de votar e ser votado para não católicos	
1884		Juramento diferenciado para docentes, estudantes e

		funcionários não católicos das Faculdades de Medicina
1890	Decreto 119-A: separação entre Estado e Igreja Católica Secularização dos cemitérios Casamento civil	Ensino primário e secundário público laico no Distrito Federal Supressão das cadeiras de Direito Público Eclesiástico das Faculdades de Direito
1891	Constituição: Estado impedido de instituir, subvencionar e embaraçar cultos religiosos	Constituição: ensino laico nos estabelecimentos públicos em todo o país

Fonte: Cunha (2017, p.210)

A partir dos quadros é possível visualizar a presença das autoridades da religião católica participando ativamente das decisões nas esferas política e educacional especificamente na prescrição dos conteúdos que assentavam todos os currículos da escola pública. Sem espaço para os não católicos, eles se viam obrigados a buscar em iniciativas privadas por serviços particulares de educação formal.

Diante disso, a prostração aos ditames da Igreja Católica se impunha, sobretudo, à população de baixa renda.

É preciso ressaltar que portar uma confissão religiosa ou adotar uma postura de controle sobre as consciências dos indivíduos mediante prática pedagógica no ensino público não confere laicidade ao Estado. Compreende-se, no entanto, que o Estado laico é aquele que respeita todas as expressões religiosas e de cultos sem a presunção de priorizar nenhum. Sobre a avaliação de Cury (2004) ao escrever sobre o Estado laico, considera-se pertinente observar que:

[...] o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito (CURY, 2004, p. 183).

No caso do Ensino Religioso constata-se um imbróglio porquanto a confissão religiosa, ou seja, o credo religioso, haja vista as suas particularidades, evoca distanciamento do Estado laico, portanto, não devem ser inseridas nos projetos pedagógicos.

Não obstante os argumentos ora apresentados, no Brasil, o ensino religioso está legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, mesmo que a laicidade se apresente de forma clara nos preceitos da Constituição Federal de 1988, art. 19<sup>1</sup>:

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

Mesmo com a normatização do distanciamento entre Estado e Igreja, a presença da religião na escola pública ordinariamente retoma espaço nas iniciativas que buscam a sua manutenção através de políticas que visam à manutenção da disciplina nas propostas curriculares. (CUNHA, 2017).

Diante do exposto, Cunha (2017) expõe sua interpretação acerca dos fatos históricos que fundamentaram por longas décadas a influência da religião católica sobre a educação pública brasileira:

A meu ver, juízo ainda mais severo merece a bibliografia que trata do papel da Igreja Católica na educação, onde abunda a idealização da pedagogia jesuítica e o silêncio a respeito das lutas dentro e fora do campo religioso contra o monopólio por ela detido e a supremacia mantida depois dele quebrado (CUNHA, 2017, p. 21).

A citação possibilita inferir que a proximidade ou eventual interferência entre os campos religioso e científico, ou educacional, pode embaraçar os trabalhos de pesquisa que tenham um desses campos como objeto à educação brasileira, ergue-se a indagação: qual o papel da religião na educação pública do Brasil? Expõe-se essa questão posto que dá a conhecer, no contexto desta pesquisa, a problemática que envolve Currículo, Ensino Religioso e a sua reinserção na última versão da Base Nacional Comum Curricular.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

## Capítulo 2: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Ensino Religioso.

Este capítulo corrobora as narrativas de Cunha (2017) acerca das insistentes tentativas de retorno do ensino religioso aos currículos da escola pública. A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, apresenta em seu teor um capítulo que corresponde à Área de Ensino Religioso (BNCC, 2017, p.435), cujo público alvo é o aluno do Ensino Fundamental, um dos níveis da educação básica deveras importante para a preparação do indivíduo que ingressará ao Ensino Médio e, posteriormente ao mercado de trabalho. Sem a pretensão de adentrar a história do Ensino Fundamental na educação brasileira, objetiva-se com o uso deste espaço refletir acerca das questões norteadoras das discussões presentes desde a introdução deste trabalho.

Presente na última versão da BNCC, o Ensino Religioso volta a ser reconhecido como componente curricular do referido documento. Ou seja, todos os esforços empreendidos ao longo das discussões travadas em torno da inclusão/exclusão do Ensino Religioso no currículo, resultaram numa ação exitosa pautada nos textos que comportam as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC. Nota-se, no documento, as especificidades da disciplina que, embora obrigatória no currículo, a matrícula se faz facultativamente (BNCC, 2017, p. 435):

[...] o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a). Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b). Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c). 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;
- d). Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

O que consta na BNCC a respeito do conhecimento religioso como objeto da área de Ensino Religioso é que ele deve ser produzido especificamente na área das Ciências das Religiões cuja fundamentação teórica investiga os fenômenos religiosos em suas variadas manifestações, garantindo o respeito à diversidade cultural e o combate à intolerância, exclusão e discriminação (BNCC, 2017).

Urge averiguar no decurso deste trabalho, quais avanços e retrocessos estão por trás do discurso religioso presente na BNCC, haja vista o cenário atual de recrudescimento de uma onda conservadora neoliberal que pretende homogeneizar o currículo escolar. A limitação de

um currículo que seja comum a todos é contrariada por Hall (2009), que defende a garantia à subjetividade e à identidade nos currículos escolares: “As identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas” (HALL, 2009, p. 110).

Outro aspecto da reinserção do Ensino Religioso na última versão da Base, que convém analisar refere-se às *unidades temáticas* que são componentes curriculares do Ensino Fundamental:

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a *unidade temática* Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Na *unidade temática* Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia (s) de divindade (s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BNCC, 2017, p. 439).

Trabalhar com essas temáticas exige do professor habilidade para adequar seus conhecimentos à prática educativa mormente à disciplina de Ensino Religioso, e levar em consideração a diversidade existente entre os estudantes que compõem cada sala de aula. Portanto, é possível que as experiências religiosas do docente obtidas ao longo da vida possam influenciar na maneira de ensinar os conteúdos que serão compartilhados nas aulas.

Dessa forma, pode-se estabelecer uma discussão que aborde as práticas educativas que, ao serem trabalhadas venham combater iminentes supremacias religiosas, ou seja, religiões que sejam contempladas em detrimento de outros credos, assim como, valorizar, mediante uma perspectiva dialógica, o *não credo* que porventura esteja presente entre os estudantes.

Santos (2017), também tratando da inserção do Ensino Religioso na Base, argumenta:

Frente a essa discussão, o Ensino Religioso se ressignifica ganhando visibilidade e assumindo um papel preponderante em uma proposta pluralista, crítica, e de respeito à diversidade cultural, contudo essa perspectiva de ensino se torna uma problemática e até mesmo uma “ameaça” diante da atual conjuntura política que estamos vivenciando, onde temos representações no Congresso Nacional em que na sua maioria são declaradamente da religião cristã, principalmente evangélica e, essa é mais uma questão a ser analisada, pois a relação entre a cultura, o conhecimento e o poder se manifesta quando as representações políticas decidem que conhecimentos, que culturas são consideradas como “verdadeiras” a serem abordados e desempenhados no papel de escolarização (SANTOS, 2017, p. 61).

Ainda segundo Santos (2017), o Estado é alvo dos conservadores. Os fundamentos cristãos, por sua vez, legitimariam os conhecimentos que poderiam ou não, ser ensinados na escola sob a égide do que lhes parece lícito ou ilícito. Camuflada pela neutralidade, a

hegemonização fundamentalista cristã adentraria aos muros das escolas que são campos de disputa da igreja para produção de currículo imposto por esses determinados grupos de conservadores.

De acordo com a autora, em referência à Escola Sem Partido, um projeto de lei por ora arquivado, tinha como foco o controle do que pode ser ensinado e aprendido nas escolas.

[...] nesse projeto de lei o conhecimento escolar é direcionado para uma visão ideológica de conservadorismo neoliberal. E referindo ao Ensino Religioso no documento “Escola sem partido” aponta para o retorno do ensino moral e cívico subvertendo quaisquer reflexões críticas acerca da diversidade cultural religiosa, não religiosa como também as espiritualidades. (SANTOS, 2017, p. 61).

Abordar esse projeto de lei “Escola sem Partido” nesse capítulo, embora não seja o objeto da pauta desta pesquisa, é pertinente para entender a forma como os grupos conservadores se organizam para a deliberação de políticas públicas voltadas para a educação que prevê a unicidade na cultura, no conhecimento e na religião. Ademais a ESP, integrou a BNCC em sua reformulação do Ensino Médio, isto quer dizer que se trata de um documento governamental que ameaçou a educação brasileira.

O Ensino Religioso (ER) de volta ao sistema educacional brasileiro exprime o desejo de grupos conservadores, religiosos e educadores da área que buscam a sua reimplantação assim como se deu num período histórico em que a ação pedagógica era orientada pelo viés da igreja católica (SILVA, 2018).

Silva (2018, p. 57) aponta que a reinserção do ER na educação pública apresenta-se mediante o movimento organizado em 1996 por educadores de Santa Catarina como uma proposta inovadora para a disciplina. Essa nova concepção do ER seria, portanto, um marco na educação brasileira:

Surgia neste Estado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. A entidade é uma associação de professores e pesquisadores que, ao longo de duas décadas, vêm construindo um ensino não confessional, ou seja, uma educação pautada no estudo do fenômeno religioso, no respeito à diversidade cultural, dos direitos humanos e da cultura da paz (SILVA, J. C, 2018 p.57).

O desafio enfrentado por agentes da educação na formação de currículos que, reformados, possam superar o modelo vigente para que a escola não seja mais uma instituição influenciada pelo modelo ditatorial, no qual, o currículo não é elaborado como forma de contemplar a pluralidade, respeitar as culturas e abrir caminhos para o desenvolvimento de um trabalho pautado na autonomia pedagógica, ainda assombra a comunidade científica da educação.



O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER apresentou uma proposta que redesenha a metodologia da disciplina reconhecendo-a como área de conhecimento da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) a fim de conferir status científico e, portanto, credibilidade ao conhecimento religioso aplicado nas unidades escolares da educação básica. Para tanto, o FONAPER preconiza que os docentes possuam licenciatura em Ciência da Religião, ou especialização e pós-graduação que qualifique o docente para a nova configuração da disciplina que, segundo o Fórum, deveria ser uma disciplina sem predominâncias religiosas, filosóficas e culturais (SILVA, 2018).

A discussão tem relação com a parcela da comunidade escolar que compreende o E.R. como uma disciplina que contém em si traços epistemológicos a fim de que atenda às exigências da área de conhecimento, na qual, esteja situada. Resta saber, se a prática docente possui entendimento acerca do papel que deve cumprir no que diz respeito ao ensino, posto que a educação tem como finalidade estimular os alunos a refletir com liberdade relativamente aos conteúdos que lhes são proporcionados.

### **Capítulo 3. Habilidades - Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. Uma análise comentada a partir de Luiz Antonio Cunha.**

A área do ensino religioso na BNCC preconiza tanto para anos iniciais, quanto para anos finais, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para a disciplina que, de acordo com o documento, asseguram a preservação da diversidade de credos religiosos espalhados pelo território nacional, para serem discutidos considerando o respeito e a valorização de crenças diversas, filosofias e experiências de vida, pautadas na seguridade dos direitos humanos e na diversidade das manifestações religiosas, em combate a discriminação, a violência e intolerância religiosa. Este capítulo pretende abordar a respeito das Habilidades direcionadas ao ER na BNCC do ensino fundamental. As Habilidades fazem parte da Base para garantir a prática das Competências Específicas de cada disciplina curricular. Elas são desenvolvidas com base nos conteúdos processados para diferentes objetos de conhecimento, posteriormente, organizados em unidades temáticas.

Este tópico restringe-se a abordar as Habilidades para os anos finais do ensino fundamental, sob o ponto de vista do pesquisador Luiz Antonio Cunha, como mencionado no capítulo anterior.

A respeito das Habilidades direcionadas ao ER na BNCC do ensino fundamental Cunha (2016) critica os paradigmas da disciplina:

Há muito que os defensores católicos do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas pretendem que essa disciplina, prevista como facultativa na Constituição de 1988, fosse determinada pela legislação como elemento constitutivo do currículo. Na proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ER adquiriu o *status* de componente curricular integrado à área de Ciências Humanas: uma projeção estratégica, o que lhe valeu a imagem do título “*entronização*” no currículo do Ensino Fundamental (CUNHA, 2016, p.267).

Portanto, o intuito da integralidade do ER ao currículo escolar se justifica por ser o objeto de interesse entre Estado e Igreja Católica, compreendido como um conhecimento “entronizado”, capaz de fomentar os valores de cidadãos pautados na moral e na ética religiosa cristã, apesar de estar expresso na Base a valorização pela diversidade religiosa e a tolerância, contrárias a manifestações violentas e discriminatórias de crenças. Ainda segundo Cunha (2016) percebe-se que o ER ocupa espaço curricular para ser otimizado, através de interesses subjacentes as forças e poderes do Estado e da igreja católica historicamente. Sobre esse aspecto do ER no currículo escolar Cunha (2016, p.271) assegura que:

O processo de produção da BNCC teve início em dezembro de 2012 na Secretaria da Educação Básica (SEB), mais especificamente na Diretoria de Currículos e

Educação Integral [...] Foram convidados pela diretora 58 elaboradores (mais 9 eventuais), entre os quais cinco representantes do CONSED, um de cada região do país. O FONAPER participou do grupo de trabalho com quatro pessoas, cuja filiação à entidade estava explícita. A Diretoria tomou duas decisões cruciais: (i) inserir o ER como componente curricular na proposta em elaboração; e (ii) fazer o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão. Sobre a primeira decisão, não foi possível saber se ela foi produto de opção ideológica circunscrita à Diretoria ou resultado de indução externa, dessa ou de outra natureza. Sobre a segunda decisão, lanço a hipótese de que a opção pela corrente pró-luta hegemônica da CNBB (anticoncordata, portanto) tenha sido mediada pelo CONSED [...] De todo modo, é certo que a rede social de interesses que liga campo religioso, campo político e campo educacional penetrou, pelo viés católico, no ministério e foi eficaz na efetivação de seu projeto curricular (CUNHA, 2016, p. 271).

De fato, há uma associação entre os campos religiosos, políticos e educacionais, vinculados pelo viés católico, eficaz na efetivação de um projeto curricular para a educação básica em que o ER se torna fundante de valores vistos como fundamentais a formação humana. Sobre esse aspecto Cunha (2016, p.273) ressalta que se justifica por:

Uma derivação do lema do documento apareceu na passagem relativa ao ER, ao qualificá-lo de “parte integrante da formação básica” (BRASIL, 2015b, p. 22), embora mais dissimuladamente do que no artigo 33 da LDB, que pretendeu constituir ele “parte integrante da formação do cidadão”. Na lei como documento, não causou espanto o fato de uma disciplina facultativa ocupar tal posição, de modo que é lícito supor que a fé político-religiosa dos elaboradores do documento tenha predominado sobre a lógica curricular.

É como se, de certa forma, mesmo presentes na Base os lemas de diversidade, tolerância religiosa, igualdade e democracia, na contramão dos fatos ainda se perpetua a vontade histórica de duas forças soberanas sobre a nação e os povos, o Estado e a Igreja Católica, que tomam o currículo para continuar influenciando a população com seus próprios os valores de cidadania. Vejamos o que Cunha (2016, p.273) escreve a esse respeito:

A proposta de reforma curricular foi feita sem um diagnóstico da Educação Básica no país, baseando-se tão somente naquilo que os especialistas conheciam e propunham para as respectivas disciplinas. No que diz respeito ao ER, o diagnóstico, se pode dizer assim, dissimula mais do que revela. Não houve justificativa prévia, pelo menos não foi divulgada, a razão pela qual o ER foi objeto da proposta de BNCC.

Não há fundamentos, portanto, que justifiquem adequadamente a utilização do ER no ensino fundamental que possam trazer entendimento correlacionado aos anseios educacionais e de formação humana de fato. Segundo Cunha (2016, p.276) o que pode ser compreendido acerca disso é que:

[...] o “ensino da religião” (aspas no original) na escola pública esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos hegemônicos, com viés proselitista. Na década de 1980, as transformações socioculturais (assim mesmo, bem abstratas) motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional, que resultaram na redefinição dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ER.

Ou seja, o ER é utilizado como auxiliador do sistema político historicamente, tendo como parâmetro de auxílio à Igreja Católica e o Estado. Na atualidade, uma nova roupagem metodológica foi dada ao ER, que o coloca em condições de aplicação na educação básica. Contudo, Cunha ressalta que integrar o ER às disciplinas da área de Ciências Humanas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – implica em generalizar as abordagens dessas disciplinas desprezando as suas especificidades. Cunha enfatiza que o aporte teórico das disciplinas Filosofia e Sociologia contraria a proposta do ER na medida em que desconsidera o que ele chama de *princípio do agnosticismo metodológico, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o ER*. (CUNHA, 2016, p. 276).

A avaliação de Cunha traz com clareza a divergência presente na Base ao propor o ER como componente curricular do ensino fundamental, em específico, no itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo em vista que as disciplinas que regem esse itinerário formativo refletem de maneira antagônica o sentido de religião para humanidade, portanto, não são reflexões que estão em sintonia com a sua proposta.

Não bastasse isso, as teorias de cada uma delas abordam a religião distintamente, entre si e da BNCC. Vejamos a Sociologia. Diferentes teorias contêm conceitos que tratam a religião como ideologia, no sentido de falsa consciência; como instrumento de controle social a serviço da ordem; ou como campo social de luta pelo monopólio de violência simbólica; etc... Qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetiva e necessariamente conflituoso. (CUNHA, 2016, p. 276).

Ao inserir o ER na Base seus relatores não levaram em conta os conflitos que permeiam o tema em si, já que religião não possui unicidade em noção, tampouco em sentido. O tema não é justificado metodologicamente, dessa forma, refuta-se a emergência do ER para a formação cognitiva, intelectual do educando mesmo que julguem coerentes seus ensinamentos como valores imprescindíveis na formação cidadã. Cunha (2016) retoma as conclusões do documento final da CONAE 2014 - Conferência Nacional de Educação de 2014 (CONAE) para dar enfoque à ação do sistema religioso ao descartar as suas deliberações relativas à substituição do ER pela disciplina Ética e Cidadania e o estabelecimento de limites às manifestações religiosas no interior das escolas públicas. Cunha (2016) ressalta também, que ao insistir na permanência do ER na escola pública, o aparelhamento religioso desconsiderou a posição de alguns representantes dos segmentos cristãos, incluindo os não católicos, que se posicionaram em audiência do STF favoráveis a suprimir o ER do componente curricular da escola pública, e ainda enfatiza que o grupo religioso Não levou em

conta a realidade objetiva da conflituosa presença da religião na escola pública nem as disputas institucionais, no âmbito de Estado e dos movimentos sociais a respeito dela. (CUNHA, 2016).

O que se identifica quanto às organizações didático-pedagógicas dos conteúdos tratados sobre ER na BNCC do ensino fundamental é a expressão de um arranjo dentro das reais possibilidades de cada grupo de alunos do Ensino Fundamental (BNCC, 2017).

Tal organização, listada abaixo, possui o intuito de elucidar aquilo que julgamos imperfeições do documento no tocante a escolha do ER como disciplina para o currículo escolar. A BNCC (2017, p.442) afirma sobre o ER nas séries do Ensino Fundamental:

**ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO, UNIDADE TEMÁTICA OBJETOS DE CONHECIMENTO, HABILIDADES,** Crenças religiosas e filosofias de vida Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados (EF06ER01). Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02). Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). Ensinamentos da tradição escrita (EF06ER03). Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04). Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05). Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. Símbolos, ritos e mitos religiosos (EF06ER06). Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07). Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.

Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos e suas vivências religiosas e espirituais, bem como tais ensinamentos se tornaram tradições religiosas e produziram símbolos, ritos e mitos religiosos, é a finalidade do ER no 6º ano do ensino fundamental, segundo o que determina a base.

Para o 7º ano a base determina que:

**ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO UNIDADES TEMÁTICAS OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES,** Manifestações religiosas Místicas e espiritualidades (EF07ER01). Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02). Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos). Lideranças religiosas (EF07ER03). Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04). Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05). Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões. Crenças religiosas e filosofias de vida Princípios éticos e valores religiosos (EF07ER06). Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais. Liderança e direitos humanos

(EF07ER07). Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08). Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam. (BNCC, 2017, p.442).

O ER do 7º ano, como propõe a Base, apresenta necessidade de reconhecer os elementos, figuras e práticas que compõem e caracterizam as religiões, no intuito de acentuar valores de liberdade de culto, tolerância, respeito e direitos humanos.

No 8º ano do ensino fundamental a Base afirma que:

**ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO UNIDADE TEMÁTICA OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES**, Crenças religiosas e filosofias de vida Crenças, convicções e atitudes (EF08ER01). Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02). Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos. Doutrinas religiosas (EF08ER03). Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. Crenças, filosofias de vida e esfera pública (EF08ER04). Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05). Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06). Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções. Tradições religiosas, mídias e tecnologias (EF08ER07). Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. (BNCC, 2017, p.457).

Para o 8º ano, a promoção do debate sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública apresenta-se como propostas que fomentem a análise das práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções e em como a mídia, as tecnologias são usadas na promoção dessas tradições religiosas.

Já o 9º ano do ensino fundamental, segundo a Base, propõe que:

**ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO UNIDADE TEMÁTICA OBJETOS DE CONHECIMENTO HABILIDADES** Crenças religiosas e filosofias de vida Imanência e transcendência (EF09ER01). Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02). Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias. Vida e morte (EF09ER03). Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04). Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05). Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição). Princípios e valores éticos (EF09ER06). Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07). Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08). Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos (BNCC, 2017, p.458).

Essa fase do ensino fundamental aponta a análise dos princípios e orientações para o cuidado da vida e da morte nas diversas tradições religiosas e filosóficas, bem como, reconhece a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. Portanto, se confirma na Base e em seus postulados para o ER no Ensino Fundamental, as noções de liberdade, direitos humanos, tolerância, alteridade no trato das religiões, reconhece as filosofias de vida, saberes e crenças espirituais acerca de vida e morte, como já anunciavam nas competências e habilidades para essa área do conhecimento na educação básica.

Fica evidente também, que os sentidos e símbolos que orientam a Base acerca do ER estão condicionados às competências predeterminadas, às práticas pedagógicas direcionadas, assim como ao conhecimento das culturas religiosas no Brasil. Contudo, após analisar os fragmentos da Base no que tange ao ER, tendo em vista o teor conflituoso que na prática possuem os sentidos, os conceitos e entendimentos de religião na própria Base, percebe-se assim que na cultura e na realidade social, não é possível estabelecer um sentido de religião, dessa forma, corroboramos com o posicionamento de Cunha (2016) quando afirma que o ER como componente curricular, reforça a ideia de que a Base é incorrigível e impertinente. Ou seja, mesmo modificando proposições em torno dos eixos temáticos e dos objetivos de aprendizagem, o ER na Base, é descabido. (CUNHA, 2016).

O que se tem são elementos complexos já expressos acima por meio das análises das determinações para o ER nos anos finais do ensino fundamental, os quais tentam dar objetividade às competências e habilidades, produzidas pela Base, ao ensino fundamental, contudo, acerca desse aspecto, Cunha (2016) afirma que é impossível esconder as próprias intenções proselitistas. Para o crítico da Base, existe um jogo católico disposto a dificultar a apreensão dos conteúdos que se apresentam como objetos de conhecimento, os quais, seriam impróprios para os alunos de faixa etária condizente com o 9º Ano, já que a unidade temática apresenta conhecimentos presentes no Ensino Médio, como a Filosofia e a Sociologia. (CUNHA, 2016). Portanto, o conteúdo do ER não é compatível com os posicionamentos teóricos metodológicos que seriam adequados a idade dos discentes que compõem o Ensino Fundamental, sendo assim, não pode ocupar o espaço das disciplinas do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A contribuição de Cunha neste trabalho, consistiu em ponderar suas críticas sobre o tema que estiveram explícitas em sua obra. Logo, nossa contribuição pessoal, em linha com os estudos do autor, buscou apoiar-se na prevalência da Laicidade do Ensino, veementemente defendida por Cunha (2017).

Em suma, A determinação do ER na Base para o Ensino Fundamental, se contrapõe a Laicidade do Ensino, descarta a natureza conflituosa da presença da religião na escola pública e dissimula o histórico da influência católica sobre o Estado, particularmente, sobre o ensino público.



## Capítulo 4: Política Curricular e Ensino Religioso

Determinar uma lista de conteúdos com objetivos organizados em um plano de curso que norteará o ensino de uma disciplina aos estudantes, é uma concepção de currículo comumente apreendida e reproduzida no âmbito da educação. Entretanto, caso os profissionais de educação decidam confinar o currículo nesta percepção, dificilmente admitirão pensar o referido documento a partir da história e do contexto cultural em que se insere o educando na condição de sujeito. O entendimento meramente etimológico de currículo desemboca numa concepção geral, além da ligação com padrões de controle e engessamento que embaraçam a prática educativa que deve se apropriar de perspectivas críticas para contribuir com a formação de sujeitos que se tornem aptos à compreensão das complexidades da vida em sociedade. Para tanto, os conteúdos devem ser selecionados e organizados de modo significativo e com uma cooperação mútua entre currículo e tipos de conhecimento. Sobre essa questão, Sacristán (2000, p.40) assinala que:

O currículo se concretiza no syllabus ou lista de conteúdos. Ao se expressar nestes termos é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc. do que em qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico. Por isso, do ponto de vista da administração, as regulações curriculares se apoiam muito mais nos conteúdos que em qualquer outro tipo de consideração – é mais viável fazê-lo assim.

A escolha dos conteúdos sugere que se considerem os particularismos, isto é, que o currículo é passível de mudanças e adaptações, por isso deve ser organizado numa perspectiva histórica observando a realidade espacial e temporal da sociedade. Isso equivale dizer que para compreender o currículo, é imprescindível contextualizá-lo política, econômica e socialmente.

Desta forma, estudar um tipo de currículo cujos conteúdos sejam voltados para o ensino religioso requer um enfoque sobre as teorias curriculares que orientam as práticas pedagógicas. Para tanto, se faz necessário discorrer brevemente acerca das teorias crítica e pós-crítica escolhidas nesta pesquisa como as vertentes que criticam a teoria curricular tradicional para posteriormente categorizar o ensino religioso em determinada direção.

O Brasil, até a década de 1980 em seu sistema de ensino esteve sob a influência da teoria tradicional, assim como os Estados Unidos e outros países. (PINA E MATOS, 2017). Já a teoria crítica do currículo, conforme Silva (2000), remonta à década de 1960 com autores europeus que questionavam o modelo mecanicista voltado para a técnica de memorização

praticada num círculo vicioso incluindo a transmissão dos conhecimentos que legitimassem os interesses das classes dominantes.

A teoria pós-crítica destaca-se no Brasil a partir da década de 1990, tempo em que Tomaz Tadeu da Silva traduziu estudos Foucaultianos, culturais, pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais. Esse paradigma realça o sujeito e não, somente as classes sociais. “O desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdades. (MACEDO *apud* PINA E MATOS 2017, p.163).

Lembremo-nos de que a teoria pós-crítica versa sobre o questionamento das relações de poder existentes no campo de currículo. É de igual forma pertinente, investigar se há na organização do currículo religioso ideologias que contemplem interesses que fortaleçam posturas hegemônicas que não assegurem a adaptação ao contexto do educando que envolve: identidade, alteridade, cultura, sexualidade e multiculturalismo (PINA E MATOS, 2017).

A volta do Ensino Religioso na BNCC em 2017 foi objeto da pauta para votação na Suprema Corte acerca da prevalência de um modelo curricular confessional ou não confessional. O Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela confessionalidade na escola, o que acirrou as incertezas de qual modelo curricular será seguindo nas escolas no país<sup>2</sup>.

A apropriação da teoria pós-crítica na formulação dos componentes curriculares certamente cooperará para que ocorra uma prática pedagógica emancipadora no tocante ao ER. A partir da docência devidamente preparada para o desempenho do seu papel, da ministração de aulas baseadas em conteúdos críticos e que reflitam com neutralidade a diversidade cultural e religiosa, acredita-se que é possível incorporar o ER ao currículo resistindo às relações de dominação religiosa presentes no sistema escolar vigente.

Ainda que pareça fácil definir o conceito de currículo, o cotidiano escolar apresenta várias definições que tornam difíceis as possibilidades de reduzi-lo à uma única resposta. (LOPES, MACEDO, 2011).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), argumentações respaldadas pela fenomenologia explicam o currículo como produção de significados da vivência de cada aluno individualmente, ou seja, uma concepção na qual a matriz curricular sublinha o indivíduo e não somente o social. Nesse sentido, o currículo é entendido como prática, incluindo as diversas experiências do aluno dentro e fora dos muros da escola. Corroboram Lopes e Macedo (2011, p.34), “o entendimento do currículo como prática de significação,

---

<sup>2</sup> O ensino religioso aparece na primeira e segunda versão da BNCC, no entanto, ela foi retirada pelo Ministério da Educação na terceira versão. O Conselho nacional de Educação - CNE debateu pelo país a BNCC. O FONAPER participou dos debates e pressionou os integrantes do CNE a rever a proposta encaminhada pelo Ministério da Educação. O resultado da luta do FONAPER foi a volta do Ensino Religioso na BNCC em 2017.

como criação ou enunciação de sentidos [...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos”.

À vista disso, compreende-se que a política de currículo engloba lutas que tem como objetivo definir significados, entretanto, corroborando com as linhas críticas das teorias curriculares, esses significados não pressupõem a ideia etimologicamente construída, mas a noção de heterogeneidade que enfatiza as singularidades, as múltiplas possibilidades de apreender os diversos saberes, assim como, as particularidades do ser. (LOPES, 2015).

Outro aspecto desse cenário, diz respeito à ignorância da própria condição de disputa e negociação que há em relação ao currículo escolar no Brasil, “[...] estabelecer a Base como único referencial silencia outras discussões situadas em outros contextos, que serão abafadas por uma definição centralizada de “currículo único” [...] (LOPES, 2015, p. 15). Somente essa discussão indica a existência de grande polêmica e impasses constantes acerca do ideal de currículo para a educação brasileira.

Ao tratar acerca do ER na Base, não nos distanciamos da discussão sobre currículo, entretanto, é preciso definir sob qual perspectiva de currículo pretendemos nortear as críticas sobre a Reforma Curricular Brasileira, a qual ancorou o itinerário formativo que ocupa o ER no ensino fundamental.

Sabe-se que a proposta da Reforma Curricular Brasileira nasceu em um governo provisório, que tomou por medidas provisórias, polêmicas decisões acerca de currículo escolar no Brasil, dando a educação básica um caráter centralizador e hegemônico que estabelece as vozes dos grupos sociais que possuem poder de decisão nesse contexto político, cultural e social específico, o qual configura o pós-golpe.

Percebemos assim, que os textos finais das versões que definem a BNCC da educação básica, contraditoriamente, estão silenciando vozes de grupos e movimentos sociais, utilizando os discursos de inclusão, igualdade de direitos e democracia desses mesmos grupos, pois o objeto é o controle social por meio da estratégia de promover a socialização dos sujeitos, o desenvolvimento econômico do país através do progresso das ciências, da organização do currículo escolar, regulado subjacentemente em um projeto de nação neoliberal, por isso Lopes e Macedo (2011) reconhecem a Base como um ideal de currículo centralizador e homogêneo, pois reafirma a vontade das elites políticas e sócio capitalistas brasileiras. Ademais, é homogênea por produzir e reproduzir, por meio do currículo e da escola, um padrão de cidadão necessário e ideal ao mercado de trabalho e ao consumo.

Além de enfatizar o prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo são criticadas por conceberem a escola e o currículo como aparatos de controle social. A importância da escola para o desenvolvimento

econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir e sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola. (LOPES; MACEDO, 2011, p.26).

A preocupação com o envolvimento cada vez mais próximo do setor privado na educação brasileira há alguns anos tem sido alvo de discussão e críticas negativas. Visto que a a prioridade dos investimentos nas competências e habilidades, como assegura a BNCC, é o mercado de trabalho. “[...] neste caso, a educação, mais propriamente a educação relacionada ao mundo do trabalho e do consumo, passa a ser o elemento central para se compreender a categoria de sujeito no âmbito da sociedade de mercado” (RODRIGUES, 2017, p. 47).

Sobre esse aspecto, existem estudos educacionais e pesquisas com abordagem marxista que percebem a escola como instrumento do capitalismo, e de seus anseios, para oferecer mão-de-obra especializada ao mercado de trabalho e consumidores aos produtos comercializados. “Diríamos que a educação possui um papel primordial nesse objetivo específico de tornar o sujeito moderno como aquele que é produtor e consumidor, e isso se reduz em instrumentalizá-lo para o desempenho de funções próprias do trabalho e do consumo” (RODRIGUES, 2017, p.45).

Sabemos que os documentos que norteiam a educação brasileira, sempre esclareceram que seus objetivos consistem em direcionar esforços didáticos e pedagógicos para a promoção de sujeitos críticos e reflexivos, contudo, diante dos reais anseios exploratórios a alienantes que são reforçados pela escola subjugada pelos interesses do mercado de trabalho, isso não é possível. Nesse sentido, Rodrigues (2017, p.46) enfatiza:

Comprendemos que é preciso romper com o senso comum do consumo aleatório e sem responsabilidade, pois é necessário pensar as relações entre a educação do sujeito com o mundo do trabalho e o consumo para além dos determinantes do mercado que está pautado na lógica da obtenção do lucro. O ideal seria uma educação que permita ao sujeito tornar-se verdadeiramente crítico e consciente do seu tempo e que possa estabelecer uma harmonia com todas as formas de vida do planeta. Essa postura é algo a mais que uma simples ecologia.

Os investimentos em práticas educativas e conteúdo dessa natureza retiram da escola a valorização da experiência do vivido e do cotidiano, excluindo também a possibilidade de atenção maior a cultura local e regional, envolvidas por costumes e saberes não científicos, mas que dizem muito sobre um povo, a exemplo da cultura e saberes da população ribeirinha e indígena que vive do Norte do Brasil. Dessa forma, a escola ”constitui-se num ambiente povoado por diferentes culturas, hábitos, crenças, impregnado por ideologias, questões

sociológicas e políticas, tornando o currículo um artefato social e cultural” (MOREIRA, TADEU, 2011, p. 22).

O ER, nesse aspecto vem para reforçar a produção e reprodução de um modelo de cidadão adequado para a sociedade conservadora e para o mercado de trabalho neoliberal, seguindo, portanto, os interesses de controle social do Estado e de outras elites políticas e econômicas do país através do controle do currículo escolar, o qual é centralizador e homogêneo.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) ao se manifestar por nota contra a discussão e aprovação da BNCC, afirma que:

O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica (ANFOPE, 2017, p. 1).

O posicionamento dessa associação retoma um período anterior a redemocratização do país. Percebemos que os autores se posicionam a respeito de uma interpretação equivocada de reforma escolar que paira sobre a BNCC e que também permeia nossas interpretações, isso porque “o texto político (BNCC) desconsidera a pluralidade de ideias e de sentidos, visto que os que são favoráveis à Base consideraram que o único caminho para a educação de qualidade é estabelecer uma ordem, uma prescrição de conteúdos (e o controle social) a partir de um documento que normatiza o currículo e outras políticas educacionais” (SILVA, THEODORO, 2017, p. 177).

O que a ideia de um currículo mínimo comum preconiza sobre a educação brasileira, por meio da Base, é que existe um saber comum, tangenciado por um mínimo de conhecimentos estreitados pelas necessidades do mercado de trabalho, que podem ser delimitados pelo documento da Base. Sua função também cumpre sujeitar e formar um padrão de homem e de mulher que servirão aos interesses dos poderosos, portanto, desprovidos dos sentidos de heterogeneidade e singularidade.

O que temos como reflexões pertinentes e caras à educação e à escola direcionam-se às políticas de currículo que deveriam ser de cunho democrático. Diversos modelos conceituais e teóricos refletem as políticas de currículo no Brasil e no mundo, ainda assim, questiona-se quais deles reivindicam um aparato democrático que atenda satisfatoriamente as demandas das minorias brasileiras. Sabe-se que, no bojo da reforma curricular brasileira,

existe um projeto de cunho elitista voltado para interesses capitalistas de trabalho e renda; essa, portanto, é uma das razões, pelas quais, se indaga sobre a real natureza das políticas curriculares que reivindicam o status de democracia, buscando espaço no cenário político para representar uma nação. Temos em conta que esse projeto “democrático” é centralizador, homogêneo e arbitrário e não elucida as diferenças étnico raciais, culturais, religiosas, sexuais e de gênero muitas vezes silenciadas na sociedade e na escola. Diante desse cenário, Lopes (2012, p.704) se posiciona apresentando questionamentos:

Ainda é viável defender um projeto de democracia nas políticas de currículo? Como pensar a possibilidade de representação democrática de demandas curriculares nas políticas? Como resolver a contradição em que se enredam as políticas de currículo: serem democráticas por atender em alguma medida a um projeto para todos, e serem democráticas por atender a diferenças contextuais, em tantas quantas for possível pensar?

A prioridade pela qualidade da educação é a justificativa mais frequente quando se trata de direcionar empreendimentos financeiros, projetos pedagógicos, recurso humanos e a delimitação de conteúdos imprescindíveis para a formação escolar. Inquieta-nos, porém, a desinformação acerca das finalidades às quais o rol de conteúdos e a perspectiva de ensino apresentados pretendem alcançar. Tendo em vista a existência de um projeto de nação viabilizado pela elite brasileira por meio da escola, é crucial questionar qual conhecimento é considerado por essa elite como “*valioso e poderoso*” e que deve ser trabalhado nos ambientes de aprendizagem integrando a grade curricular? A esse respeito Macedo (2012, p.720) afirma que:

Não é de hoje que a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino. Pode-se até dizer, como há muito alertava Saviani (2008), que é isso que dela esperam os pais, os próprios alunos e a sociedade em geral. Esse vínculo aceito pelo senso comum, talvez até por fazer parte de nosso imaginário, insere-se fortemente nas teorias pedagógicas. A escola e o lugar do ensino ou, como buscam inverter algumas teorizações mais recentes, da aprendizagem. Não farei distinção entre essas duas perspectivas, pois entendo que se trata de uma falsa dicotomia que se estabelece entre a centralidade no aluno ou nos conteúdos. O foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e, portanto, apenas a outra face do ensino. No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam a preocupação do campo do currículo com o conhecimento. A pergunta que Spencer fazia já em 1859 ressoa ainda hoje, com formatos diversos, em diferentes autores: qual conhecimento e o mais válido? Se as respostas não são as mesmas, não deixa de ser interessante observar a permanência da questão quando se trata de escola, de currículo e de educação. Essa permanência da preocupação com o conhecimento “mais válido”, com aquele que deve ser objeto do currículo, aproxima perspectivas muito diversas.

Há na BNCC da educação básica, um leque de competências e habilidades que foram elencadas no intuito de serem contempladas em um modelo de currículo que apresenta

itinerários formativos, ora diversificado e flexível, ora obrigatório, mas em ambas modalidades estão presentes os conteúdos mínimos comuns pré-estabelecidos que devem ser aplicados na escola, os quais, tem por finalidade assegurar o modelo onde o capital humano, isto é, o sujeito trabalhador, se estabelece no mercado de trabalho mediante assimilação e subordinação aos saberes considerados suficientemente necessários para que se cumpra o conjunto mínimo e razoável dessas competências e habilidades.

Sabemos que há na legislação, especificamente nos planos de educação e diretrizes, o objetivo de estabelecer conteúdos, formas de ensinar e metas a serem cumpridas para que se alcance a elevação da qualidade da educação brasileira e, que se estabeleça a identidade do sujeito previamente constituída na escola por meio do currículo. No entanto, essa é uma discussão que nos leva a insistir na reflexão acerca da complexidade em determinar o que efetivamente significa o currículo, seus meandros políticos e sociais. Vejamos a perspectiva das autoras Lopes e Macedo (2011, p.19) a esse respeito:

Embora simples, a pergunta “o que é currículo” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desse um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo do cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino aquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e as vivências dos alunos. Há certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização prévia ou não de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo. Sob tal definição, no entanto, se esconde uma série de outras questões que vem sendo objeto de disputas na teoria curricular. Nossa premissa é de que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente.

A similaridade de sentido de currículo como organização das tarefas e atividades pedagógicas, educativas e administrativas do ambiente escolar e mesmo dos afazeres dos sujeitos envolvidos com a educação, é apenas um dos sentidos de currículo. Ao observarmos todas as demandas discursivas que atravessam a escola contemporânea, a exemplo das discussões de raça, etnia, cultura, religião, gênero e sexualidade, percebemos que outros sentidos de currículo circundam as disputas teóricas acerca do tema. Portanto, esse debate não deve ocorrer em torno de uma definição de currículo, mas sim em torno do sentido que se deseja dar a ele. Sendo assim, é necessário considerar os contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e de interesses.

Percebe-se o quanto é conflitante definir currículo, mesmo quando se toma como premissa o conceito de sentido. Observa-se que há nessa discussão um conceito de currículo que valoriza o vivido e experienciado pelo indivíduo, e mais, o debate leva-nos a pensar o currículo como uma conquista dos movimentos sociais, ou seja, um currículo para servir ao coletivo.

Portanto, não é possível engessar a definição de currículo, porque o currículo sempre produz sentidos. Além disso, o currículo é traçado envolto em relações de poder e interesses, em uma clara disputa por controle. Por isso, a seleção de conteúdos, a organização dos saberes, da administração das tarefas escolares, pedagógicas, docentes, configuram ações praticadas para legitimar os bens simbólicos e os sentidos de currículo de determinado grupo no jogo de interesses e poder. Uma espécie de *lobby*. Esse jogo de poder e interesses que norteiam o currículo escolar tem como prioridade o investimento em sujeitos que competem com os anseios da classe dominante, por exemplo, nas necessidades de qualificação específica de sujeitos pertencentes a determinadas classes sociais para servirem de acordo com as prioridades e anseios dos setores da economia que mais acumulam capital; esses setores necessitam de mão-de-obra formada desde a escola para ocupação de cargos específicos com perfil e habilidades também específicas, garantidas pelo currículo em sua seleção de conteúdos e organização.

Fora dessa realidade de produção de sentidos e símbolos do currículo que servem ao capital, não é possível, pensar em um currículo sem princípios e regras, pois a essência dessa produção é política. Lopes (2015, p. 445) afirma que: “a política por um currículo sem fundamentos significa defender que não há princípios e regras curriculares absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político educacional”.

Essa é uma luta de significação constante sobre o que é currículo, que só faz sentido longe da centralidade, homogeneidade e do controle do outro ou da instituição escolar. Trata-se de um sentido de currículo tecido na fluidez das construções discursivas acerca da temática em tempos e espaços, também fluidos.

Parto do entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo. Com esse entendimento, busco me afastar de enfoques racionalistas – liberais ou não –, apostando no descentramento da política, na contextualização radical de toda política de currículo. Mobilizada por essa interpretação, tenciono questionar propostas atuais que visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica. Tais propostas frequentemente são supostas como nacionais a partir da estabilização do conceito de nação não apenas como território físico, mas como espaço simbólico, cultural. Não me dedico neste texto à discussão sobre a ideia de nacional – aos interessados na desconstrução do



conceito de nação, sugiro ver Bhabha (2001). Focalizo mais detidamente a pretensão de se instituir algo que se entenda como comum. Nessa discussão, vale a tentativa de esclarecer um pouco mais tanto a ideia de descentramento quanto a ideia de contexto. Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. De forma correlacionada, os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo (LOPES, 2015, p. 447).

Parece-nos que a BNCC aspira por uma educação básica com a intenção de um currículo mínimo comum para reafirmar a produção e reprodução de uma identidade única de sujeito a ser forjada na escola por meio das estratégias curriculares. Apresenta-se, portanto, a garantia legal de um perfil predeterminado de poder, o qual é imprescindível à saúde econômica do país. Esse perfil será desenhado na arena do jogo político que tange à educação, o qual se realiza no interior das relações sociais. Acerca desse tema Lopes (2015, p.457) assegura que:

[...] Estamos fadados à heterogeneidade que não permite afirmar, seja por merecimento, necessidade ou direito, quais saberes são/serão passíveis de estar conectados a essas múltiplas singularidades. A heterogeneidade que menciono não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser. Os argumentos que aqui apresento podem ser aplicados a um país como o Uruguai ou Portugal, tanto quanto a um país como o Brasil.

A despeito disso, somos heterogêneos, diversos, incertos, imprevisíveis e caminhamos por trilhas que mudam de condições e lugares. Todavia, persiste a ideia de currículo mínimo comum, ou de um saber mínimo estabelecido como parâmetro de qualidade de aprendizado pela Base que não condiz com a realidade das condições de sujeitos que compõem a sociedade brasileira nesse momento histórico e cultural.

## Capítulo 5: Currículo e Ensino religioso. Análise de um discurso apologético

Decidimos, neste capítulo, registrar aquilo que percebemos a partir do posicionamento de Freitas (2016), em suas interpretações acerca do ER na Base, evidenciando as nossas impressões sobre a temática desta pesquisa. Obviamente sem intenção de diminuir o valor dos estudos realizados pela autora, buscaremos validar o nosso parecer ampliando a discussão em torno da inserção do ER no currículo do Ensino Fundamental.

Quando refletimos acerca do que prevê o texto final da BNCC da educação básica no Brasil, temos o entendimento de que ele é resultado de uma reforma da educação nacional que tem como objetivo ser um documento regulador redigido para melhorar a qualidade da educação do país e garantir o direito à educação democrática. Freitas (2016) apresenta o objetivo geral da BNCC, e dos documentos que a antecedem, como argumentos que sustentam a relevância do ER defendido pela Base por se tratar de uma disciplina que prevê a garantia do respeito, da ética e do bom comportamento por parte dos discentes em formação. A autora assegura que:

A BNCC constituiu um movimento nacional para assegurar os objetivos de aprendizagem que compreendem o conjunto de conhecimentos habilidades e valores que devem ser assegurados a todos os estudantes da Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por isso infere-se que sua construção se justifica como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) com objetivo de melhorar a educação básica. Para tanto, no processo de discussão da Base foi articulado um amplo debate da sociedade, através dos diversos grupos científicos, acadêmicos e executivos; discussão sobre o projeto de Nação desejado para o Brasil; análise das propostas curriculares dos estados e municípios nas três etapas da Educação Básica e articulação entre os entes federados para assegurar a mobilização e a participação dos professores das redes (estadual, municipais e privadas) na discussão e construção da Base Nacional Comum, a partir do Documento preliminar (FREITAS, 2016, p. 301).

Conforme Freitas (2016), o objetivo da elaboração e implementação da Base é estabelecer um sistema nacional de educação em favor da sua melhoria, o qual prevê nessa tarefa, grande discussão acerca do que é imprescindível para esse documento, por meio de chamadas públicas a toda comunidade acadêmica, escolar e civil. Para a autora, importa à Base, pensar no atendimento às carências educacionais mais emergentes consoantes com as discussões dos movimentos sindicais docentes, movimentos sociais, acadêmicos, estudiosos e pesquisadores da educação, bem como Estados, Municípios e entes federados.

A BNCC é uma política pública de Estado. Ação essa que se configura nas interações entre representantes locais e nacionais. Portanto a mesma se qualifica como um importante instrumento nos embates para a constituição de uma

democracia no Brasil, pois se pretende como um documento comum para a configuração de um Estado democrático. Sendo assim a base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, para que possa cumprir seu objetivo maior que é o de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação. (FREITAS, 2016, p. 301).

De igual modo, a organização dos critérios para a formulação da disciplina ER para o Ensino Fundamental, encontra-se legalmente estabelecida e respaldada pelas competências constantes do referido documento, além disso, cabe lembrar que o ER se ancora em textos legais que antecederam a própria BNCC, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 96 (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Constituição Federal/88(CF) como afirma Freitas (2016, p. 302):

Embora existam posições contrárias quanto ao Ensino Religioso no meio escolar, sua presença na BNCC está embasada em princípios legais que reúnem uma melhor compreensão de sua natureza como disciplina regular do currículo. Em termos de fundamentação e bases legais para a inserção do Ensino Religioso temos: a Constituição Federal de 1988, pois a Carta Magna reconhece os direitos sociais dos cidadãos e estabelece a promoção da cidadania e da dignidade como dever do Estado e da sociedade. A LDB nº 9394/96, no art. 33 revisado pela Lei 9.475/97 explica que a disciplina de matrícula facultativa para o aluno é obrigatória para os Sistemas de Ensino, assim como adverte ser parte integrante da formação do cidadão e disciplina nos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Verifica-se que o ER é disciplina facultativa para o aluno do Ensino Fundamental, mas é disciplina curricular obrigatória na educação básica. O ER é apresentado com o objetivo de se configurar no estudo do conhecimento religioso no âmbito das culturas e tradições, atitudes de reconhecimento e respeito (FREITAS, 2016).

De conformidade com a BNCC 2ª versão (2016), o Ensino Religioso embora se constitua como área específica se articula com a área de humanas, ou seja, com as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O mesmo texto assevera que o objeto do Ensino Religioso se configura no estudo do conhecimento religioso no âmbito das culturas e tradições, assim como o conhecimento não religioso, atitudes de reconhecimento e respeito, ao mesmo tempo em que instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso, presentes no contexto social e escolar (...) Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida; Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: que aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros. (FREITAS, 2016, p. 303).

A perspectiva da autora, resumidamente, apresenta uma pequena reflexão das competências, habilidades e eixos que sustentam o ER na Base. Observa-se que o ER na Base, segundo a compreensão da autora, cumpre o acesso ao conhecimento presente no âmbito das

culturas e tradições, assim como o conhecimento não religioso, atitudes de reconhecimento e respeito para que se evite conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais. Indaga-se, entretanto, se a prática educativa viabilizará tais circunstâncias onde deve operar a neutralidade científica. A autora ainda afirma sobre o ER na Base que:

No que diz respeito aos conhecimentos e conteúdos do Ensino Religioso, o texto da Base adverte: Os conhecimentos escolares do Ensino Religioso precisam abarcar a diversidade cultural religiosa, problematizando as ambivalências dos discursos e estruturas religiosas, sem qualquer forma de proselitismo. Evita-se conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais. A área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 173).

A Base assume o papel de orientadora da organização escolar, do trabalho pedagógico com o objetivo da inclusão e da garantia de que se efetue o direito à educação de qualidade, sendo assim, parece-nos razoável que o conhecimento científico produzido por pesquisadores e teóricos das ciências sociais que se debruçaram sobre a temática *religião* integre os planos de curso da referida disciplina a fim de seja ministrada com o zelo devido, já que não é tarefa fácil definir o caráter respeitoso entre educandos, cujas histórias e práticas cotidianas se diferem.

É verdade que o texto apologético da autora deixa claro que a Base apoia docentes e discentes em sua trajetória escolar, particularmente no que se refere ao currículo, mas, e as velhas concepções religiosas hegemônicas neste país ficarão à margem dos conteúdos da disciplina em proveito do conhecimento histórico das demais crenças? Pensemos a respeito a partir da citação de Freitas (2016, p.304):

A Base busca orientar a trajetória escolar e o trabalho docente. É importante considerar que a partir dos anos 90 até os dias atuais vem sendo discutido sobre a importância da construção de uma escola inclusiva, na qual se assegura que todos têm direito a aprendizagem. Nesse contexto tomam-se como base as políticas públicas e o direito de aprendizagem tais como: a ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos, conforme Decreto 11.274/2006, o qual determina o início da alfabetização aos seis anos de idade; a definição dos três primeiros anos da escolarização como período destinado a alfabetização (PNE 2011/2020) e

investimento na Formação Continuada (Próletramento e PNAIC). Os conteúdos escolares são garantidos pelas legislações que orientam sobre a organização curricular. Dessa feita, inferimos sobre os direitos dos alunos e o dever do Estado no sentido de garantir o acesso dos estudantes aos diversos saberes e valores que são produzidos culturalmente.

Vemos que a Base garante uma aprendizagem ancorada nos princípios éticos, políticos e estéticos destituída de discriminação, preconceito e exclusão, como afirma a autora. Indagamos, no entanto, se o sentido que intencionou a elaboração da Base por meio das relações de poder, negociações e disputas que envolveram a aprovação desse documento pelas elites econômicas e políticas do pós-golpe, possuíam esse objetivo? Nota-se a tentativa de tornar presente no currículo escolar a intenção que revela unicidade e exclusão das diferenças. Não há, portanto, como admitir que a ministração da disciplina ER gozará da autonomia necessária para estabelecer critérios de tolerância e respeito às diversas expressões de religiosidade e de não religiosidade. Consideremos a afirmação da autora que reforça a ideia de uma formação comum, excluindo as diferenças:

O próprio texto da BNCC ao referir-se sobre aprendizagem e desenvolvimento adverte que ambos devem ter continuidade e que integram tanto aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais, quanto cognitivos. Desse modo ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, a Base deverá oferecer aos estudantes uma formação comum em todo território brasileiro, no intuito de oferecer tal formação, os direitos de aprendizagem se explicitam nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais pretendem “uma formação humana, integral e que se configure numa sociedade mais justa, como também destituída de discriminação, preconceitos e exclusão”. (FREITAS, 2016, p. 305).

Como afirmado anteriormente, a Base foi elaborada mediante o pressuposto legal de documentos da educação que a antecedem, contudo, garantem a produção de uma Base comum, bem como, o cumprimento de metas que objetivam a ampliação da qualidade da educação, desde que suas metas sejam alcançadas. O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) cumpre essa demanda, que por vez, reforça a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento da educação nacional. Pautada também no PNE 2014-2024), a autora afirma que a Base:

Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 34).

Sobre a disciplina do ER, a autora aponta que sua inserção na Base se justifica por se tratar de um conhecimento que traz consigo a esperança de promoção de valores como

cidadania, inclusão, respeito, valorização da diversidade e reconhecimento das diferenças através de eixos e conteúdos que garantem o crescimento e fortalecimento da disciplina.

Sobre o Ensino Religioso, considera-se muito pertinente uma Base Comum, no sentido de evitar que a disciplina seja ensinada de forma aleatória, isto é, sem um direcionamento de crescimento e problematização (que busca desenvolver a disciplina a partir de eixos e conteúdos que busquem um crescimento no conhecimento da disciplina); ou de modo proselitista (pois essa falta incorrerá em crime perante a legislação); ou ainda por meio do elemento folclórico (que diz respeito ao conjunto de tradições, lendas, crenças, costumes populares e outros) ou a partir das datas celebrativas (comumente expressam as datas religiosas do país, notadamente cristãs). FREITAS, 2016, p. 307).

Com base na citação da autora, acredita-se que um dos resultados esperados da prática da disciplina ER é o abandono ao proselitismo, desde que sejam asseguradas as determinações da BNCC para o Ensino Fundamental. Diante do conflito de interesses e disputas dos grupos políticos e sociais que formularam a Base e mediante o seu resultado apresentado em seu texto final, infere-se que dificilmente comprovaremos o efetivo distanciamento do proselitismo e dos dogmas católicos cristãos para que a disciplina seja aplicada sem enfrentamentos, até porque, a laicidade é um crédito à educação concedido pela Base. Nessas circunstâncias, Freitas (2016, p. 307) estimula o leitor a acreditar que o Estado Laico resistirá à hegemonia da disciplina não confessional:

O Ensino Religioso não confessional possibilita o mútuo reconhecimento do diferente e suas diferenças, salvaguardando a liberdade religiosa e não religiosa na educação laica. Não se restringe ao ensino da religião ou das religiões na escola. Mas subsidia a construção de significados e fundamentos para a leitura crítica da sociedade, das relações humanas, da política e da interação do ser humano com o meio ambiente, através do estudo da diversidade cultural religiosa, como um direito de cada estudante. As crianças que desde pequenas forem ensinadas sobre essas questões presente no mundo por certo se sentirão afetadas e por isso tenderão a se tornarem cidadãos/ãs mais humanizados/as. Portanto, o direito de aprender sobre o Ensino Religioso superando as tendências de doutrinas se constitui num ganho não somente do ponto de vista cultural, como também do ponto de vista do ser humano.

Freitas (2016) aposta que o ER subsidia a construção de significados e fundamentos para a leitura crítica da sociedade, das relações humanas, da política e da interação dos seres humanos com o meio ambiente, através do estudo da diversidade cultural religiosa, como um direito de cada estudante. (FREITAS, 2016). Entretanto, é de se supor que se faz necessário acreditar que a Base tem postulados acerca do ER que asseguram a promoção da diversidade e da cultura, contudo, não é o ER que confere esses valores à formação escolar dos sujeitos, esses valores devem ser componentes das políticas de Estado em tempos históricos e em espaços políticos e sociais que difundem discussões dessa natureza em uma constante batalha

acerca de teorias de currículo que valorizam as vivências individuais dos educandos. (LOPES, 2012).

## **Capítulo 6: Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental**

A proposta neste momento é identificar os significados de religião que atravessam o documento oficial da BNCC do ensino fundamental, no intuito de analisar esse conteúdo de forma a deixar o mais evidente possível, a noção de religião presente nas competências que preveem o ensino religioso na Base. Para tanto, faremos uso de fragmentos do referido documento analisando criticamente o seu conteúdo e evidenciando também, o que o documento anuncia acerca da cultura religiosa brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, ou BNCC dos anos iniciais e finais foi elaborada em duas fases, as quais acirraram as discussões e negociações que engendraram a Reforma Curricular da Educação Básica brasileira. Foram selecionadas para identificação dos significados do ER no ensino fundamental, as competências definidas como estratégias de ER na BNCC dos anos iniciais e finais.

Sabe-se que a elaboração e implementação da Base ocorreram de forma polêmica e inflamaram os ânimos da comunidade escolar, acadêmica e associações de pesquisadores e profissionais em educação, bem como de curriculistas brasileiros. Contudo, mesmo sendo pensada e aprovada por um governo provisório, segundo a opinião da oposição política da época, considerado também um governo conservador e elitista, a Base cumpriu os objetivos do grupo de associações e investidores que abraçaram a causa governista e foi elaborada e aprovada num período de aproximadamente três anos marcados por polêmicas suscitadas a partir das ideias de reforma educacional, educação democrática, educação de qualidade e currículo.

É notório que a Base foi construída pautada em competências específicas para cada itinerário formativo, dessa forma, cada modalidade da educação possui seus objetivos e caminhos específicos a serem percorridos. Vale ressaltar que, para alcançá-los, fez-se necessário que os grupos responsáveis por sua elaboração fizessem uso da legislação educacional que antecedeu à sua aprovação, já que tal proposta requer respaldo em bases legais. A LDB/96, as DCNs, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 fazem parte do grupo de legislação que amparou a elaboração da Base e que reforçou antecipadamente sua existência.

Como anunciado, seguimos agora evidenciando o previsto como competências que ancoram o ensino religioso na BNCC (2017, p. 436) do ensino fundamental, as quais asseguram que:



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

Nota-se que, a área do ensino religioso na BNCC apresenta seis competências que asseguram a preservação da diversidade de credos religiosos espalhados pelo território nacional para serem discutidos considerando o respeito e a valorização de crenças diversas, filosofias e experiências de vida, pautadas na seguridade dos direitos humanos e na diversidade das manifestações religiosas, em combate a discriminação, a violência e intolerância religiosa.

A BNCC (2017, p. 436) em sua estruturação, inicialmente considera os marcos normativos da disciplina ER, verifica a consonância com as suas competências e, posteriormente, estabelece seus objetivos:

- a). Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b). Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c). 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;
- d). Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais.

Nos itens acima, percebe-se o cuidado com a realidade de vida e as experiências individuais do educando, bem como, com o cumprimento do que determina a legislação federal acerca do tema. Ademais, existe uma atenção significativa aos sentidos que o educando atribuirá às suas crenças. Resta saber, se na prática em sala de aula, tal cuidado, factualmente se cumprirá.

Desperta atenção nos objetivos supramencionados, a proposta de interdisciplinaridade do trato dessa temática com outras discussões, que não deixam de ser caras à educação, mas que curiosamente, ampliam o “leque” de possibilidades de debates em torno do ensino religioso, a exemplo de sua relação discursiva com a cultura, a política, a economia, a ciência e o meio ambiente. Pode-se presumir que a Base busca assegurar a natureza multidisciplinar e

transversal, bem como sua flexibilidade, além de valorizar critérios, morais, éticos e estéticos percebidos no comportamento de pessoas que não professam religião.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de códigos éticos e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos de vida quanto na vida social. Também as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos. Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BNCC, 2017, p. 441).

Observa-se que o conjunto de valores seculares tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário entre as pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, os direitos individuais e coletivos, além de serem valores presentes nas relações cotidianas, são os que regem a Base sob a égide da autonomia, e da igualdade de direitos.

Outro ponto que cabe observar é que a Base reforça no ER o sentido que a religião tem para uns, e passará a ter para outros educandos a partir do contato com a disciplina ministrada no Ensino Fundamental:

Percebe-se que o ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica). Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a (s) divindade (s), percebendo-se como iguais e diferentes. A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades. Tais elementos embasam a **unidade temática** Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência. A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte (BNCC, 2017, p. 438).

A citação aponta que a Base reinsere o ER em sua última versão, também por compreender que a diferença (alteridade) necessita ser evidenciada e respeitada a fim de torná-la o caminho do diálogo entre os sujeitos. Surgem nesse momento, os termos “*referenciais simbólicos*”, os quais se dão pelas próprias crenças, saberes e religiões existentes. Sendo assim, os termos podem atribuir sentidos e significados à vida e à morte e, conseqüentemente, construir identidades.

## **6.1- Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.**

### **Uma análise a partir de Max Weber**

Este capítulo expõe, separadamente, as Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental seguidas de análises embasadas teoricamente por Max Weber. Cabe a este texto, produzir reflexões ancoradas em conceitos da teoria weberiana incluindo a dominação, tipo-ideal, racionalização e burocracia.

Weber (1999) antagoniza o que o senso-comum pressupõe sobre burocracia. Vulgarmente, compreende-se que a burocracia existe para tornar complexos os trâmites da política pública provocando atrasos em suas decisões e tornando o serviço público cada vez mais moroso. Por outro lado, Weber (1999) concebe a burocracia numa perspectiva eficiente e satisfatória quando se trata da administração pública. Nessa concepção, as ações do governo, adquirem confiabilidade e eficácia. A burocracia garante a racionalidade da dominação porque através dela os negócios públicos alcançam nível máximo de resultados positivos mediante técnicas de precisão, fluxo contínuo, disciplina, serviços que se estendam e que se apliquem formalmente às tarefas de múltiplas espécies. Desse modo, toda a vida cotidiana dos indivíduos se encaixa no cenário burocrático (WEBER, 1999).

Nesse contexto, é fundamental destacarmos o conceito de burocracia para a compreensão de que a educação pública é uma instituição educacional, portanto, é considerada como prestadora de serviço público, nesse sentido, está submetida às forças operantes da burocracia. É sobre isso que discorreremos este capítulo: pensar as Competências de ER em articulação com o sistema burocrático para a educação.

**Competência 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos (BNCC, 2017).**

Weber (1997) postula que a religião é um fenômeno social, sendo assim, analisá-la cientificamente requer do pesquisador um olhar que o direcione aos diversos caminhos que o conduzam ao propósito da sua pesquisa, ou seja, as perspectivas de uma análise científica não são puramente objetivas. Nesse sentido, a competência supracitada corrobora com o pensamento do teórico alemão, uma vez que preconiza a diversidade de conhecimentos que transitam também pela subjetividade. Entretanto, convém lembrar que a prática pedagógica especializada para essa competência não é contemplada no documento da Base. Isso pode significar a ausência de profissionais do magistério que se proponham ir além de um estudo meramente formal das normas convencionadas no referido documento. A formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade religiosa deve ser indicada como um dos principais elementos para uma mudança de práticas e posturas religiosas discriminatórias. Nessa perspectiva, a citada *ética* fomentaria nos professores discussões acerca de sua formação e do planejamento pedagógico objetivando a execução dos objetivos da disciplina dentro e fora dos muros da escola.

Partindo desta constatação, importa verificar em que medida a ética do trabalho docente apresenta efetividade do ponto de vista do compromisso que o professor deve ter com a liberdade de pensamento dos alunos. Para esse fim, é crucial que o professor seja um profissional que faça prevalecer o caráter respeitoso e de seriedade que toda e qualquer disciplina requer.

A liberdade intelectual no âmbito escolar foi um dos ideais perseguidos por Weber (2003). Seu posicionamento crítico contrário às interferências externas ocorridas no ensino na Alemanha denunciava a perda da dignidade dos professores alemães que se sujeitavam às pressões políticas e religiosas exercidas sobre as Instituições de Ensino naquela localidade. (WEBER, 2003).

O posicionamento de Weber (2003), no que se refere ao ambiente escolar, era de estímulo à produção de conhecimento científico em detrimento da hegemonia religiosa e política existente na universidade da Alemanha que tinha o propósito de docilizar os estudantes com vistas a uma formação que os habilitasse a servir a Igreja e o Estado, além de serem obrigados a atuar em favor deles. Entende-se por meio disso, que o professor deveria servir aos interesses eclesiásticos e estatais, cuja autoridade definia os rumos do ofício docente (WEBER, 2003).

**Competência 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios (BNCC, 2017).**

O texto não parece problemático por fazer menção ao respeito pelas diferentes manifestações religiosas, além de explicitar, em outro tópico, que as aulas devem partir de “pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”. Apesar disso, é crucial lembrar da luta travada por professores para a inserção do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação. Os esforços empreendidos para que os estudantes tivessem acesso às informações sobre a temática foram validados por uma ação normativa que contemplou todos os níveis de ensino, mas não sem dificuldades. Foi necessário que os alunos compreendessem que a chave interpretativa da disciplina extrapolasse a ética e abrisse o entendimento conceitual acerca da cultura africana, possibilitando avanços no debate sobre o tema. (GOMES, 2012).

Diante disso, inquieta-nos a premissa que visa à compreensão, valorização e respeito às manifestações religiosas distintas sem que haja um aprofundamento no tema central, a saber, *religião* que possui caráter peculiar às sociedades diversas.

Ademais, cumpre observar, se a prática pedagógica está preparada para ministrar uma disciplina que apresenta em seu conteúdo programático elementos da religião de matriz africana em suas especificidades. Nesse cenário, um grande desafio está relacionado com o papel preponderante da escola que é, também, oferecer aos jovens educandos uma educação que priorize o saber científico a fim de superar a irracionalidade dos saberes comuns. Para Weber, a sala de aula é o lugar do *fazer científico* e também o espaço para o debate e a crítica. Entretanto, o professor deve guardar para si seus julgamentos e pensamentos que apresentam discordâncias sociais. Tal posicionamento corresponde à compreensão, valorização e respeito às manifestações religiosas que, porventura, seja diferente da crença do corpo docente. Para isso, outra vez salientamos o pensamento de Weber (2003) sobre o papel da ciência. Somente através dela será possível compreender os fatos, tendo como ponto de partida as disciplinas que a compõem (WEBER, 2003).

**Competência 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida (BNCC, 2017).**

Por se tratar de um documento que orienta a prática educativa, cabe ampliarmos a discussão para além do núcleo das relações de cuidado pessoal, inclusive porque, esta competência reconhece o cuidado com a coletividade e com a natureza.

A competência recomenda cuidados pessoais. Na prática, esses cuidados abarcam alimentação, higiene, segurança, locomoção. No que se refere ao cuidado do outro, é fundamental garantir o respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, orientação sexual. Cuidar da coletividade implica implementar políticas públicas para a conscientização dos profissionais da educação em relação às famílias homoafetivas; garantir que, no ensino regular comum, as salas de aula tenham no máximo 20 alunos, onde houver a inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiência e necessidades educacionais especiais. Ressalta-se também, a necessidade de um monitor capacitado na área educacional junto ao professor regente nos casos de deficiências múltiplas (CONAE, 2014).

O atual modelo de relações sociais vigente no âmbito da escola pública, não oferece garantia de atendimento às necessidades dos estudantes. Portanto, a condição para reconhecer a carência de cuidado consigo e com o outro, escapa à competência de qualquer disciplina. Dado que o descumprimento das proposições registradas na CONAE/2014, por parte de algumas unidades escolares, reforça a situação de descaso promovendo um ambiente costumeiramente precário. A conformidade do público escolar com a precariedade estrutural no âmbito da escola minimiza os impactos negativos que incidem sobre ele.

Nesse contexto, o estudante deixa de ser compreendido em sua subjetividade; a ausência da dimensão subjetiva do aluno demonstra que suas demandas não foram investigadas e, por conseguinte, não foram atendidas.

A esse respeito, a utilização do conceito de burocracia, ao analisar a hierarquia que rege as relações existentes na escola, nos parece adequado, uma vez que na perspectiva burocrática para estruturação da educação, a especialização e a impessoalidade inserem-se na ação dos gestores autorizados legalmente para conduzir a conduta dos professores e alunos. Isso se dá, sobretudo, quando a autoridade burocrática se torna uma forma de poder (WEBER, 1999).

**Competência 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.** (BNCC, 2017)

Quando em 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela confessionalidade na escola pública, provocou dúvidas acerca de um currículo ideal para ser praticado nas

escolas. Já discorreremos sobre as mudanças curriculares na educação. Sabemos que elas decorrem das decisões tomadas pelos grupos de interesses por hegemonia política, educacional e religiosa, ou seja, grupos sociais que lutam para manterem-se dominantes.

Desse modo, a competência número 4 é por nós entendida como ineficaz e inoperante, já que os referidos grupos sociais se posicionam religiosamente como cristãos de diferentes matrizes. Logo, a base teológica apoiada no cristianismo certamente prevalecerá, especialmente por ter sido legitimada quando da decisão do STF. Nesse sentido, presume-se que as demais expressões religiosas e não religiosas, encontrarão obstáculos para o respeito e à tolerância que assegurariam uma convivência harmoniosa, posto que os dogmas das instituições cristãs primam pelo consenso e pela difusão de uma moralidade doutrinária que rege a conduta cristã (WEBER, 2004).

Um conceito weberiano indispensável para conferir a esta análise um aspecto contundente é o de dominação (COHN 2003). Quando o sistema religioso decidiu inserir o ER na Base, com a anuência de outros aparelhos do Estado, prevaleceram as ideias de poder e controle sobre a conduta dos estudantes. Um grupo dominante definindo o tipo de instrução aparentemente neutro, mas que pode ser o tipo a ferramenta para ideal para estabelecer diretrizes para educação e para a vida cotidiana dos jovens educandos.

Convém enfatizar o conceito weberiano de *legitimação* nesta análise, visto que agentes da educação brasileira se empenharam para que a disciplina ER voltasse para a Base. Para Weber, a persistência de linhas de ação, que envolve o confronto de interesses, indica interesse em obtenção de obediência. Sendo assim, a dominação se estabelece para garantir a organização de um “*quadro administrativo*” incumbido de atribuir caráter de legitimidade à vontade dos dominantes, e examina a dinâmica das relações entre dominantes, quadro administrativo e dominados (COHN 2003, p.31).

**Competência 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente (BNCC, 2017).**

Neste tópico, interessa examinar de que forma a disciplina ER pretende analisar as relações mencionadas na Competência número 5 e perceber as implicações disso. A leitura da Competência, logo conduz o leitor a identificar uma característica da disciplina de História, cujo eixo temático, integra conhecimentos e conteúdos similares à proposta apresentada para a

disciplina ER. Portanto, é fácil constatar que, o aluno terá contato com o objeto de aprendizagem da disciplina ER, mesmo que ela não fosse ofertada como componente curricular, dessa sorte, consideramos que os princípios da Competência número 5, serão absorvidos pelos alunos quando estudarem a disciplina de História. Como se vê, a Base elaborou uma competência dispensável para uma disciplina obrigatória, mas que faculta ao aluno, o direito de, nela, não se matricular.

Se o estudo das relações entre tradições religiosas, cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologia e meio ambiente, integra o currículo da disciplina de História, cumpre à BNCC, apontar quais paradigmas regularão a Competência número 5 de ER.

A partir da descrição da Competência aqui analisada, entende-se que a Base ocupa um espaço, no qual, há interesses de poder de um grupo que persiste em legitimar-se como dominante ao tempo em que sucumbe o sistema educacional, produzindo uma cultura que reforça a *autoridade burocrática* (WEBER, 1999, p.138) encarregada de implementar políticas curriculares resultantes de um processo seletivo, no qual, os indivíduos determinam o que pode ou não, ser ensinado na escola (SILVA, 2018).

**Competência 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos práticos 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 (BNCC, 2017).**

De acordo com Silva (2018), é vedado ao ER o olhar colonizador, monocultural e desprovido da crítica, além disso, o autor expõe o perigo das noções vagas e pré-concebidas que impedem o aprofundamento conceitual propiciando a perda do caráter fidedigno da história. Segundo o autor, ao longo da história, a disciplina de ER, esteve impregnada por conceitos naturalizantes instituídos para atender aos interesses políticos de grupos religiosos. Para ele, cumpre ao ER, a tarefa de desmistificar esses conceitos para que a disciplina possua a qualidade de conhecimento científico, primando pelo que Weber (COHN 2003), postula como *neutralidade axiológica* (SILVA, 2018, p.62).

Frente a isso, o docente se depara com o desafio de incluir práticas pedagógicas que incluam os conceitos de: *ética, alteridade e dignidade humana* (BNCC, 2017, p. 437). Para tanto, o educador deve adotar um posicionamento político pedagógico, a fim de que, a sua



prática ocorra de modo a contribuir com a liberdade intelectual do educando, pois só assim, ele terá o preparo necessário para fomentar os debates propostos por esta competência.

Vale enfatizar neste capítulo, o modo pelo qual Weber conduz o sentido de neutralidade. Recorreremos à abordagem do autor Lerena (1983) para nos auxiliar na formulação desta análise. Na avaliação desse autor, o fenômeno educativo, compreendido sob o ponto de vista de Weber, abrange temas relacionados à Sociologia da Religião, mesmo que o tema educação não seja abordado de maneira explícita. Lerena (1983) explica que a obra de Weber possui unidade conceitual, o que para o comentador, configura a *Sociologia do Poder*. (LERENA, 1983, p.451). Nesse sentido, para Lerena (1983), as reflexões de Weber acerca da educação transitam pelos caminhos pela religião, mediante a semelhança de origem e estrutura entre organismos educacionais e eclesiásticos, ou seja, a religião e educação exercem pressão psicológica ou constriem o indivíduo a praticar ato que, nem sempre, deseja. Esse tipo de coação ocorre, tanto na prática de uma ação indesejada, quanto na missão. Portanto, a Sociologia do Poder, termo cunhado por Lerena (1983) é o conceito que articula as teorias da educação e da religião de Weber, nas quais, estão categorizadas a burocracia, a racionalidade e a dominação.

"O processo de racionalização e burocratização crescentes - paralelo ao desenvolvimento de uma rede cada vez mais densa de aparatos educativos e, concretamente, de uma escola cada vez mais poderosa, girando em torno do exame e do diploma - cujo horizonte seria, para ele, não a ditadura do proletariado, senão a ditadura do funcionariado, ou seja, de uma burocracia dos especialistas e sua razão, tende a se diluir, o que seria um processo que ele chama de *desencantamento* da política, da educação e da cultura" (Lerena, 1983, p.453).

Segundo Weber, o corpo docente especializado de acordo com os requisitos burocráticos da Instituição de Ensino possui um quadro de professores que devem praticar seu ofício restringindo-o à função de instruir tecnicamente aos alunos com a devida neutralidade. Cabe ao professor portar-se com imparcialidade na transmissão do conhecimento legitimador da cultura. Nessa perspectiva, Lerena (1983) comenta que, em Weber (1982) escola/cultura e igreja/religião possuem a mesma importância respectivamente. (WEBER *apud* LERENA, 1983).

Diante disso, consideramos que a Competência, ora analisada, apresenta aspectos que, para Weber, contrariam o princípio técnico do ofício docente. O posicionamento deste, para o autor, deve se tratar com zelo a disciplina que lhe foi confiada para ensinar, permanecendo neutro quanto aos pensamentos ancorados em questões valorativas suscitadas no âmbito escolar. Ademais, no que se refere ao *constante exercício da cidadania e da cultura de paz*

assinalado na Competência como resultado a ser garantido, a despeito das problematizações suscitadas em sala de aula, no debate da disciplina ER, nos parece um impasse não solucionado quando refletimos a proposta sob o ponto de vista de Weber (1982) na medida em que o sociólogo alemão afirma, que os aparatos educativo/religioso não visam conferir garantia de liberdade de expressão por parte dos professores, nem dos alunos. A autonomia dos primeiros se restringe à técnica. O dever dos alunos é absorver o conhecimento transmitido. Ou seja, o exercício da cidadania e da cultura de paz, em Weber se dá a partir da neutralidade e não do posicionamento frente aos discursos impregnados por conceitos de valor que, de maneira intencional, possam se exhibir em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem em sua pauta uma desconfiança em relação às orientações da BNCC mormente ao Ensino Religioso na educação básica. Outras análises e olhares são exigidos para o delineamento de amostras que ainda serão analisadas com uso do aporte teórico metodológico que se fizer necessário à medida que o texto seja construído.

Adotando uma postura de fidelidade aos autores que compõem este trabalho, vale destacar que no processo de construção de currículo, há mediações humanas e contestações que foram explicitadas ao longo da sua consecução. Nota-se que um grande desafio se eleva frente à luta para a formação de um educando que seja sujeito da sua história e que seja um instrumento de perpetuação de uma pedagogia emancipadora.

Neste momento, porém, após considerarmos alguns dos fragmentos da BNCC do Ensino Fundamental, assim como o propósito para o qual fora elaborado - uma reforma educacional no país regulada por relações de poder e por um jogo de interesses e disputas sobre currículo - é possível concluirmos que há um governo agindo no intuito de registrar em um documento destinado ao campo educacional normas que orientem uma política curricular que seja comum aos diferentes espaços de aprendizado formal, a escola pública. Nesse sentido, as políticas educacionais propostas pela Base para a educação brasileira carregam em si a avidez por controle da população escolar e o ER vem para reforçar esse objetivo.

Como já afirmamos, a Base foi idealizada por uma elite política e econômica brasileira que se empenhou em aprovar e implementar, por meio da BNCC da educação básica, um projeto de nação que detém os interesses escusos desse grupo, como asseguram Silva e Santos (2018):

A BNCC é disputada por agentes políticos públicos e privados. Esses agentes se hegemonizam em torno de demanda universal com a finalidade de atender a interesse particular. No caso da Base, seus defensores organizaram-se em torno de um movimento intitulado “Movimento Pela Base Nacional Comum”. Esse movimento envolveu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Natura, Gerdau e Volkswagen. O movimento investiu em uma ampla publicização na mídia televisiva divulgando a ideia de que a universalização do currículo é um passo importante para a melhoria da qualidade da educação brasileira. (SILVA, SANTOS, 2018, s/p).

O lema da melhoria da qualidade da educação brasileira foi o pilar da reforma educacional, o qual foi excessivamente defendido por grupos específicos como o Movimento Todos pela Educação, juntamente com bancos, instituições e empresas privadas donas de capital nacional e internacional. Os grupos se encarregaram de usar a mídia para fortalecer a

ideia da reforma curricular urgente e convencer a população sobre os benefícios decorrentes das propostas de mudança.

Do mesmo modo, a divulgação da volta do ER à Base reformulada, revigora o teor conservador e proselitista de uma educação que deveria conformar-se à laicidade do Estado. Contudo, não há como assegurar que a volta do ER para a educação básica não acarretará constrangimentos, haja vista o desenho demasiado polêmico que contorna a disciplina. Acerca das discussões sobre a temática, Silva e Santos (2018), asseguram que:

Na versão final, o ensino religioso foi reincorporado ao documento diante da decisão do Supremo Tribunal Federal. O Supremo, considerando a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, impetrada em 2010 pela Procuradoria Geral da República, propôs que a adoção do modelo não confessional seria a única maneira de compatibilizar o caráter laico do Estado Brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas. Com essa decisão do Supremo reacendeu a discussão sobre o ensino religioso nas escolas públicas [...]. Também houve pressão para a questão de o ensino religioso retomar a BNCC do Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso. (SILVA, SANTOS, 2018, (s/p).

O que apresentamos por meio do referencial teórico e metodológico que ancoram esta pesquisa é que o ER na Base contradiz a natureza de suas próprias afirmações por não clarificar acerca da real contribuição da disciplina para o Ensino Fundamental, afinal, a ética, o respeito às diferenças culturais e religiosas, a formação intelectual e cognitiva, o desenvolvimento das boas relações interpessoais e o desenvolvimento humano que são valores sublinhados nas competências da disciplina, são também preservados e salientados nas demais disciplinas, já que a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e para ele próprio, da mesma forma como emerge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. A escola como instituição social possui objetivos e metas, empregando e reelaborando os conhecimentos socialmente produzidos. Portanto, o retorno do ER à educação básica pode ser entendido como excesso de conteúdo moral, isto é, uma disciplina que não apresenta fundamentação adequada a sua inserção na Base.

*Folia pedagógica* é o termo utilizado por Cunha para definir o estrago que a disciplina ER causa à educação pública. Não basta apenas fiar-se nas competências da Base para convencer o sistema educacional de que o ensino religioso é viável. Ao contrário, ele é inconciliável com a laicidade do Estado. A laicidade legítima não é respeitada quando manobras e falácias elencadas no bojo de um documento regulador da educação são, de maneira nebulosa, difundidas.

Uma vez que a laicidade do ensino está garantida pela Constituição Federal, certifica-se que as leis não podem ser sobrepujadas por normas pedagógicas. As lutas que até o presente momento são travadas no sentido de preservação da laicidade no ensino público necessitam de um contingente maior e cada vez mais robusto. A dissimulação do proselitismo no ER é, paradoxalmente, evidenciada nas posturas de grupos de interesses que visam dissolver a laicidade, fingindo que ela é respeitada.

Para que essa situação se inverta, se faz necessário que os setores responsáveis pela educação brasileira: - CF/88; LDB; CNE intervenham, por meio de reformas que sejam de fato ancoradas na laicidade do Estado; que desprezem as oportunidades de obtenção de vantagens; que resistam ao recrudescimento do conservadorismo tradicional que põe em xeque a autonomia da educação pública. Assusta-nos a frase escrita por Cunha (2012) que melhor ilustra as intenções desses grupos políticos: “*querem tirar Deus das escolas públicas*”.

A indagação inicial, que se ocupa de compreender o que significa inserir o ER na última da Base, à luz de Cunha (2017) no campo da Laicidade do Ensino, nota-se uma afronta, cuidadosamente articulada por um aparelho religioso que pretende, por meio da educação, estabelecer poder e, nele permanecer, mediante a simulação de um interesse meramente educativo, mas que busca o controle moral sobre a conduta dos jovens educandos, privilegiando a supremacia da religião cristã quem coaduna com a maior parte dos componentes curriculares da disciplina.

No tocante às Competências da disciplina ER, os conceitos de Weber (COHN, 2003): *neutralidade axiológica, dominação, racionalização, tipo-ideal e burocracia*, foram conceitos centrais que nos auxiliaram nas formulações das análises. Cada um deles contribuiu no desenvolvimento dos textos que foram construídos sobre o tema acima, levando em consideração as perspectivas dos professores, dos alunos e dos gestores da educação. Nessa empreitada, pensamos nos instrumentos de dominação que são utilizados por agentes de socialização nos âmbitos das instituições sociais como medida de orientação dos indivíduos para suas escolhas pessoais, educacionais e profissionais. Entendemos que dentre os agentes de socialização, neste estudo, é possível dar enfoque à BNCC, no que diz respeito ao modo como ela fortalece a ideia de que a educação religiosa contribui para homogeneidade nos aspectos de uma conduta dócil por parte dos alunos. Entretanto, este trabalho assinala que a educação deve promover resultados tão heterogêneos quanto os perfis dos educandos. Para isso, enfatizamos mais um princípio da sociologia weberiana: para compreender o fenômeno educativo, urge adotar as perspectivas micro e macro, respectivamente, levando em conta tudo

quanto é específico nos atores envolvidos no processo educativo a partir do uso de uma metodologia onde não haja ambiguidades.

As teorias da Sociologia da Educação no domínio de Durkheim (2013) oferecem conforto razoável àqueles que defendem a mudança social pelo viés da educação funcionalista. Por outro lado, Weber, crítico das previsões e das profecias acerca da sociedade, analisa a educação sem apresentar soluções para os problemas dessa seara. Antes, o autor além os seus estudos nos tipos de educação, todavia, formulou uma pergunta pertinente, e ao mesmo tempo intrigante, que julgamos adequada ao presente estudo: *A qual dos Deuses em luta serviremos?* (WEBER, 1982, p.16). Com esta indagação, certifica-se que o tema Ensino Religioso é passível de investigação em outros trabalhos de pesquisadores da esfera da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- COHN, G. **Weber: Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- CUNHA, Luiz Antônio. **A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Revista Brasileira de Educação. Nº 27, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>> Acesso em: outubro 2019.
- DURKEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas. **O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, vol.6, n. 2 – jul./dez. 2016 .
- GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012b, p.424.
- LERENA, Carlos. **Weber y el desencanto, o la razon desactivada**. Ln: ---. Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas. Madrid, Akal, 1983.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casemiro. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum\*** 507Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.509-524, abr.-jun. 2017.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

MATOS, Valéria Silva Magalhães de; PINA, Maria Cristina Dantas. **Currículo e teoria crítica de Michael Appel: uma análise das produções do GT de Currículo do EPENN**. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; *et al* (Org.). **Pesquisas em Currículo, Ensino e Formação Docente**. Vitória da Conquista: UESB, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão preliminar. Brasília: 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.

RODRIGUES, Rogério. **Educação e trabalho: a formação do sujeito e a sociedade de mercado**. Revista arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jan.-abr, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 40.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos; LACERDA, Thalisson Pinto Trindade de. **(Re) significando os sentidos de currículo e interculturalidade no ensino religioso: desafios no contexto da globalização**. VIII Congresso Nacional do Ensino Religioso-CONERE, 2016, Recife/PE. Anais do Congresso Nacional de Ensino Religioso. Florianópolis/SC: FONAPER, 2016, p. 290-304.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. **TÍTULO DO ARTIGO**. Ano 7, número 13, semestral, abr./2017 a set/ 2017. Disponível em <http://www.pragmatizes.uff.br>. Revista eletrônica. Acesso out 2019.

SILVA, Eliane Aparecida; THEODORO, Thais Silva Verão. **Base Nacional Comum Curricular: o comum como negação da pluralidade**. In: ANPAE (org.). **Currículos, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Anais da 6 série dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Recife, 2017.

SILVA, J. C. **O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 56-65, mai. /ago, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo, Uma introdução Crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Antonio Flavio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Marianne. **Biografia de Max Weber**. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.



\_\_\_\_\_, A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel, org. Max Weber. São Paulo, Ática, 2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_, Ensaio de Sociologia . 5. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1982.

\_\_\_\_\_, Religião e racionalidade econômica. In: COHN, Gabriel, org. Max Weber. São Paulo, Ática, 2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).