



EFETIVAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TORNO DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO

Rusiane da Silva Torres*

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

rusianehistoria@gmail.com

Guilherme Paiva de Carvalho**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

guimepaivacarvalho@gmail.com

RESUMO: Este artigo se debruça sobre a efetivação da disciplina Ensino Religioso nos currículos das escolas públicas do país. Procuramos, compreender a estreita relação entre o componente curricular e a Igreja Católica durante esse trajeto. Para isso, propomos a análise de políticas e decretos educacionais referentes à disciplina, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse sentido, iniciamos o debate a partir de Passos (2007) e Junqueira; Corrêa e Holanda (2007) no intuito de entender a estabilização da disciplina nas escolas atrelada à Igreja Católica. Ao fim desse trabalho, podemos perceber que o catolicismo se fez presente em grande parte da história do Ensino Religioso, ocasionando, dessa forma, questionamentos sobre a legitimidade da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso - História da Educação - Políticas Educacionais.

EFFECTIVENESS AND EDUCATIONAL POLICIES AROUND THE SUBJECT RELIGIOUS EDUCATION

ABSTRACT: This article focuses on the effectiveness of the subject Religious Education in the curriculum of public schools in the country. We seek to understand the close relationship between the curricular component and the Catholic Church during this journey. For this, we propose the analysis of educational policies and decrees related to the subject, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (1997) and the Common National Curricular Base (2017). In this sense, we started the debate from Passos (2007) and Junqueira; Corrêa and Holanda (2007) in order to understand the stabilization of discipline in schools linked to the Catholic Church. At the end of this work, it can perceive that Catholicism was present in much of the history of Religious Education, thus causing questions about the legitimacy of the discipline.

KEYWORDS: Religious Education - History of Education - Educational Policies.

* Mestra em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

** Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN).

INTRODUÇÃO

A História da educação brasileira é marcada pela presença intensiva do Cristianismo, em especial, da Igreja Católica. Para Passos (2007, p.84), no Brasil, “o Ensino Religioso é anterior à própria escola”, antes da concretização de uma educação escolar, aspectos da religiosidade já se manifestavam nas novas terras. A presença de um ensino com finalidades religiosas aparece na educação do país desde o período colonial, sendo institucionalizado como disciplina na década de 30 do século passado. Valente (2018, p.109) menciona que “a instituição escolar serviu à Igreja Católica para a catequese e para a transmissão de sua visão de mundo”, essa prática é um dos fatores responsáveis por debates favoráveis e contrários ao componente do ER no currículo das escolas do país.

O Ensino Religioso, uma das disciplinas mais antigas presentes no currículo escolar, se constitui como um instrumento importante para o desenvolvimento do/a aluno/a enquanto cidadão/ã e como agente de relação entre os diversos conhecimentos que permeiam a variedade de disciplinas existentes no currículo escolar. O objetivo da disciplina encontra-se fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que estabelece que o componente curricular deve apresentar como foco o debate em torno da diversidade cultural religiosa existente no país, sendo proibidas quaisquer formas de proselitismo religioso.

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996. Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, não paginado).

Embora seja uma disciplina de longos anos, seu caminho é marcado por avanços, retrocessos e questionamentos, dentre eles, destacam-se: “Qual a importância de um estudo religioso nas escolas?”; “A disciplina apresenta a mesma relevância que as

demais?"; “Como trabalhar religião na escola, perante a diversidade religiosa?”; ou ainda “Se o Estado é laico, um ensino voltado para a religião deve se fazer presente dentro das escolas?”. Esses questionamentos ocorrem devido à forma como a disciplina tem sido ministrada ao longo dos anos, com ênfase no catolicismo, ignorando muitas vezes as demais crenças religiosas.

Esse trabalho apresenta como objetivo mostrar o percurso histórico da disciplina, entender que a forma como o componente é tratado hoje nas escolas, é fruto de uma construção histórica, com leis, decretos e constituições que asseguram ou asseguraram a disciplina dentro das escolas públicas. Nesse sentido, iniciamos o debate a partir de Passos (2007) e Junqueira; Corrêa e Holanda (2007) no intuito de entender a estabilização da disciplina nas escolas atrelada à Igreja Católica. Em seguida, debatemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) no que se refere à efetivação da disciplina Ensino Religioso nos currículos das escolas públicas.

A IGREJA CATÓLICA ENTRA EM CENA: A EDUCAÇÃO DO PERÍODO COLONIAL À INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA

Passos (2007) destaca que a Igreja Católica, logo no início da colonização brasileira, procurou manter relações harmoniosas com o Governo de Portugal, com o intuito de realizar uma catequização atrelada à educação. Dessa forma, durante um longo período, não era possível distinguir os conceitos Ensino, religião e catequese. A educação/catequização dos povos indígenas, e posteriormente dos povos africanos, enquanto escravizados, agradava a coroa portuguesa, uma vez que cristianizados eram mais pacíficos às práticas da escravização, que perdurou no país até 1888.

Os padres das missões dos jesuítas, dentre eles a figura de Manoel de Nóbrega (1517-1570), instituíram uma educação com a finalidade de catequizar os povos do novo continente, como também ministrar a catequese para filhos e filhas dos colonos, “a ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar [...] com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever” (ARANHA, 2006, p.142).

Pessoa (1997) ressalta que o ensino com uma finalidade religiosa foi um fato evidente na colonização do país, a educação apresentava como pilares a Escola, a Igreja

e a Sociedade, “[...] constituída por jesuítas organizados para a propagação da fé, no momento em que se desenvolvia o choque religioso que surgiu com a Reforma Protestante” (PESSOA, 1997, p.173). Os portugueses enxergaram nas novas terras um cenário ideal para obtenção de riqueza e fiéis para uma Igreja em crise. Aranha (2006) menciona que o Governo de Portugal tinha conhecimento do quanto a educação era importante no domínio político, dessa forma, não intervinha nos planos dos jesuítas.

Ainda segundo Aranha (2006), os colonizadores ao se instalarem no Brasil, não tinham a educação como prioridade, no entanto, a coroa portuguesa enviou para sua colônia a Companhia de Jesus, com a finalidade de realizar um trabalho missionário e pedagógico com o povo. Ao chegarem nas novas terras, os jesuítas não consideraram religiosas as crenças praticadas pelas populações indígenas, também não respeitaram as religiões oriundas da África e praticadas pelas etnias africanas, concebendo estereótipos como “bruxarias” ou ainda “religiões do diabo”.

Os jesuítas desprezaram a educação adquirida, aquela que cada um carrega consigo. Não levaram em consideração o saber adquirido por meio da experiência de vida, da observação, dos costumes ou ainda da oralidade. Desprezando as crenças religiosas, eles estavam desvalendo a cultura de cada povo, considerando a sua como exclusiva e superior, a qual todos os povos deveriam adotar.

Para Laraia (2001, p.72), “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”. Dá-se o nome de etnocentrismo às atitudes de grupos humanos de supervalorizar seus próprios valores, sua própria cultura, diminuindo ou negando as demais. A educação jesuítica etnocêntrica e colonial negou a cultura dos povos indígenas e africanos, instituindo-lhes novos costumes, uma nova linguagem, uma nova religião, proveniente da metrópole.

A educação jesuítica foi caracterizada por Saviani (2013) como uma prática indissociável das crenças religiosas. Educar os indígenas significava catequizá-los, convertê-los. Para os jesuítas era como escrever em um papel em branco, uma vez que na visão dos portugueses, os índios não tinham nenhuma religião, não acreditavam em deuses, não tinham inteligência, assim, deveriam absorver os ensinamentos cristãos.

Durante boa parte do período colonial, a educação se configurava como elemento do Estado no controle dos povos e na conquista de novos fiéis. Na primeira metade do século XVIII, os colégios dos jesuítas se tornaram cada vez mais fortes, no

entanto, inúmeras críticas começavam a emergir, em especial, envolvendo o dogmatismo, bem como os interesses econômicos e políticos que se sobrepunham ao viés educacional (ARANHA, 2006). Diante disso, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Em 1773, o Papa Clemente XIV extinguiu a Companhia de Jesus.

Marques de Pombal, responsável por uma reforma educacional baseada nos ideais iluministas, em Portugal, foi inspiração também na colônia brasileira. Dentre as propostas da reforma pombalina, podemos citar: “As vantagens proclamadas pelo ensino reformado decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como o francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais no espírito dos novos tempos e contra o dogmatismo da tradição jesuítica” (ARANHA, 2006, p.191). Entretanto, Pombal não conseguiu de imediato introduzir suas reformas educacionais no Brasil, tendo em vista a presença intensa do catolicismo, atuando dentro e fora das escolas.

A relação entre Estado e Igreja se manteve intensa no período imperial brasileiro. O artigo 5º da Primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1824, determinava que, “[...] A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (BRASIL, 1824). Dessa forma, o catolicismo foi instituído como a crença oficial do país. A situação se altera apenas em 1889, com o início do governo republicano.

Para Saviani (2013), as ideias pedagógicas que predominaram no Brasil no final do Império e no início da República apresentaram alterações referentes ao Ensino Religioso, uma delas consistiu na separação oficial das instituições Estado e Igreja. Com a instauração da República no Brasil, assumiu-se a compreensão do Estado laico, com uma neutralidade religiosa.

A Constituição de 1891, inspirada por alguns princípios e ideias da Independência Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), legitimou a separação da Igreja Católica com o Estado, apresentando nos seus textos o termo laicidade. Podemos entender o Estado laico como aquele que não apoia nem se contrapõe a nenhuma religião. A Constituição de 1891, determinava que:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
§ 6º - Será leigo (laico) o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados (BRASIL, 1891).

A ideia de laicidade da recém república brasileira foi inspirada pelos ideais de laicidade existentes na França, país tomado como referência quando se trata de igualdade e respeito às diversas crenças religiosas. Segundo Valente (2018), laicidade e república apresentam uma íntima relação “na busca do bem comum e na legitimação de valores éticos, como a tolerância, o respeito ao próximo, o sentido de humanidade, a liberdade e o reconhecimento da dignidade do outro” (VALENTE, 2018, p.110). O autor ainda ressalta que, no Brasil, a separação entre o Estado e as religiões foi caracterizada por um processo flexível, tendo em vista que o fato religioso é reconhecido e identificado como um elemento cultural, presente na formação da identidade brasileira.

Essa ruptura entre o Estado e a Igreja Católica não agradou os líderes religiosos. Conforme alerta Saviani (2013, p.179), “a mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência [...] a pressão para o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante publicação de livros e artigos em revistas, em especial, na forma de livro didático”. Com esses escritos, a Igreja objetivava atuar na formação dos/as professores/as. Os setores ligados à Igreja, alegavam que a educação não podia se afastar dos princípios morais e religiosos, esse distanciamento podia acarretar em uma educação com falhas, incapaz de resolver os problemas existentes na sociedade.

Após a instauração da República, dissemina-se a ideia de uma educação pública para todos/as, onde o ensino era visto como elemento capaz de minimizar as desigualdades sociais e regionais que o país enfrentava.

Uma vez nas mãos do Estado, a escola passou a seguir princípios republicanos, pensados por iluministas como a pedra de toque no processo civilizatório. Assim, uma ideia de educação de caráter público, laico e universal, desenvolvida no Velho Mundo, aos poucos chegou ao Brasil e foi legitimada por autoridades e educadores nacionais. Contudo, na transposição de contextos sociais, os entendimentos sobre esses princípios passam a ser interpretados com categorias culturais próprias (VALENTE, 2018, p.190).

O “fazer” docente permaneceu seguindo os princípios religiosos, já instituídos, e a educação continuou se limitando a pequena parcela da população. Em meio a essa situação, no início da década de 1930, o ER foi institucionalizado nas escolas públicas de

instrução primária, secundária e normal, por meio do decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. “O decreto n. 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Por meio desse decreto o novo ministro atendeu a uma insistente reivindicação da Igreja Católica” (SAVIANI, 2013, p.196). O autor ressalta que essa institucionalização não se configurava estranha, tendo em vista os precedentes históricos e especificidades da relação educação e religião no sistema colonial lusitano.

Nos anos seguintes, novos decretos e constituições mantiveram o Ensino Religioso, com matrícula facultativa, e sendo realizado de acordo com as confissões religiosas dos/as alunos/as. A LDB do ano de 1961, n. 4.024/61, manteve a neutralidade sobre a disciplina na escola. Assim estava contemplado o ER na LDB n. 4.024/61, artigo 97:

Art. 97 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe do número de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

O Brasil, no ano de 1964, sofreu um duro golpe de Estado, que feriu a democracia do país, e que teve seu fim apenas no ano de 1985, período conhecido na história como Ditadura Militar. A Ditadura Militar no Brasil alterou o comportamento da sociedade e propiciou cenas de torturas e perseguições às pessoas que pensavam e apresentavam comportamentos contrários do estabelecido pelos militares nos Atos Institucionais. Esse momento foi marcado por mudanças nas esferas sociais, políticas e educacionais.

A Ditadura Militar no Brasil restringiu a participação dos/as brasileiros/as nas decisões políticas, bem como a produção de um conhecimento crítico e reflexivo. O ato Institucional número 5 – AI 5 (1968), estabelecido pelo general e Presidente Costa e Silva, previa medidas autoritárias e a cassação de direitos políticos.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política (BRASIL, 1968).

Na educação, o foco de debate se volta para uma educação tecnicista, objetivando inserir o/a jovem no mercado de trabalho. Aranha (2006, p.315) defende que “a tendência tecnicista em educação resultou na tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial que se baseia na ‘racionalização’, própria do sistema de produção capitalista”, dessa forma, o ensino teve que se adequar às exigências da sociedade industrial e tecnológica, formando profissionais habilitados/as a ingressarem no trabalho, porém, a elite continuava ingressando em cursos de graduação, deixando a formação técnica e profissionalizante para os membros das camadas sociais inferiores.

Outra mudança educacional foi a inclusão e exclusão de disciplinas dentro do currículo escolar. Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião foram inseridas nas escolas, vale mencionar que assim como o ER, o Programa de Saúde e Religião se constituiu como obrigatório para a escola e optativo para os/as discentes. Por outro lado, História e Geografia se aglutinaram e passaram a constituir os Estudos Sociais. Por consequente, a educação do período militar não possibilitava reflexões acerca do sistema político vigente. Um ensino voltado para as crenças cristãs estava inserido nas escolas, sendo usado como mecanismo de controle e obediência da população.

A Ditadura Militar no Brasil reprimiu os movimentos estudantis. A União Nacional do Estudantes (UNE) foi perseguida e extinta. O governo alegava que a escola deveria ser um lugar para estudar, e não militar em favor de partidos e ideologias políticas. Entretanto, mesmo na clandestinidade, a UNE organizou congressos e movimentações pedindo a volta da democracia, além de mudanças nas esferas educacionais. Uma das principais reivindicações era o retorno da História e da Geografia no currículo escolar, e a saída de disciplinas com conteúdos voltados para o ensinamento da moral, da ética e da religião (SAVIANI, 2013).

A volta da democracia no país ocorreu de forma lenta e gradual. As marcas geradas pela Ditadura Militar se fez/faz presente na sociedade brasileira mesmo após as eleições diretas para presidentes. Com o retorno da democracia, em 1985, foram necessárias reformas sociais, econômicas, políticas e educacionais, objetivando “amenizar” os danos e prejuízos causados no longo período ditatorial.

ATUAIS POLÍTICAS EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO E SEUS SIGNIFICADOS

A volta da democracia no Brasil representou o retorno de eleições diretas para o Presidente da República, bem como a esperança por dias melhores, sem censura, e com liberdade de imprensa e de expressão, em especial, dos movimentos estudantis. De imediato, foi promulgada uma nova Constituição, em 1988. A referida Constituição, inspirada nos ideais iluministas, estabelece que a igualdade entre os cidadãos, independe da cor, etnia, gênero, ou ainda da crença ou descrença religiosa.

Na educação, foi aprovada uma nova LDB, instituída em 1996, sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e pelo ministro da Educação Paulo Renato. Para Cury (2008), a base e as ideias da LDB foram iniciadas antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, ainda no processo de redemocratização do país, educadores/as inconformados/as com os atrasos educacionais produzidos durante a Ditadura Militar iniciaram a organização de combate a um conjunto de ideias conservadoras, que buscavam manter as camadas menos favorecidas em situação de submissão e dominação constante, em um país onde o número de analfabetismo, evasão escolar e repetição eram alarmantes.

Esses educadores/as propunham uma educação inclusiva, onde a diversidade fosse respeitada e trabalhada dentro da sala de aula, buscando a construção de um saber reflexivo. Essa ideia de uma educação abrangente lembra os estudos de Morin (2002) sobre os saberes necessários à educação do futuro.

A educação para o futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (MORIN, 2002, p.47).

Nesses princípios, de uma educação inclusiva, crítica e reflexiva, a nova LDB foi pensada e promulgada, com forte interferência do Senador Darcy Ribeiro, que defendia a necessidade da melhoria e ampliação das escolas públicas. Demo (1997) apresenta uma visão otimista acerca da nova LDB, ao ressaltar que a qualidade da educação pública reflete diretamente na cidadania.

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 1997, p.13-14).

No artigo 33 está estabelecido o regimento para o ER. Para Cardoso (2017, p.197), “a inserção do ensino religioso na atual LDBEN, ainda teve muita polêmica que acabou gerando o Substitutivo n. 9.475/97, dando nova redação ao artigo 33 da LDBEN 9.394/96”. Assim o referido substitutivo “autoriza que o ensino religioso se torne uma disciplina escolar, respeitando a diversidade cultural religiosa” (CARDOSO, 2017, p.197). Seguindo esse princípio, o ER deve se desvincular da sua origem, ou da prevalência do ensino dos deveres e ensinamentos cristãos.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e encontros de gestões políticas e educacionais foram responsáveis pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (1997). Segundo os PCNER (1997), os conteúdos da disciplina “deverão ser instituídos a partir das várias Ciências da Religião, capazes de decodificar as tradições religiosas, as Escrituras e Tradições Orais, as teologias, os rituais e os ethos religiosos”, nesse sentido, a disciplina deve se desprender de uma crença religiosa e abranger as diversidades dentro dos conteúdos curriculares.

A LDB não enfatiza a importância do curso de formação na área da Ciência da Religião para atuar na disciplina, entretanto, ressalta que o/a profissional deve ser contratado/a pelos órgãos públicos e não por entidades religiosas. A ausência da formação necessária vem se tornando um dos principais embates para a concretização de um ensino das religiões. Passos (2007, p.17) destaca que “a ausência de uma diretriz nacional explícita sobre a formação docente para o ER tem impedido o avanço de experiências concretas de cursos superiores nas universidades supervisionadas pelos órgãos gestores do Ministério da Educação.”

Assim, apesar de políticas voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural, a educação brasileira não consegue promover na prática escolar as propostas apresentadas nos decretos educacionais, não solucionando problemas e as lacunas das

escolas públicas. O ensino, muitas vezes, não versa por debates abrangendo a diversidade regional, cultural e religiosa existente no país.

O ENSINO RELIGIOSO NA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologada pelo Ministro da Educação do Governo de Michel Temer (2016-2018), Mendonça Filho, em 15 dezembro do ano de 2017, serve como referência para a (re)formulação dos currículos escolares. A proposta do Governo Federal com a BNCC era elaborar um currículo nacional, com conteúdos considerados nacionais e conteúdos regionais, propiciando a formação de uma identidade regional e nacional, objetivando gerar um saber e uma educação igualitária. Com a proposta pretende-se diminuir as desigualdades educacionais existentes no país. No seu texto de apresentação, o documento é conceituado do seguinte modo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.5).

Antes da BNCC, a proposta mais próxima de um currículo a nível nacional era a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), este foi um projeto elaborado no ano de 1996, e aprovado em 1997. Vale frisar, que o documento da BNCC não anulou o estabelecido nos PCNs. Segundo Macedo (2014), os debates em torno da definição de um currículo comum não é recente no país, documentos como a LDB (1996) e os PCNs (1997) já enxergavam a necessidade de estabelecer uma educação de qualidade e igualitária. Para a autora, “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (MACEDO, 2014, p.1537).

A BNCC se tornou alvo de polêmicas durante o processo de elaboração e aprovação, em especial, dos/as educadores/as, que não se sentiram ouvidos/as e representados/as nas comissões, durante todo o processo. Sua construção teve início em junho de 2015, ainda no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), com o então

ministro da educação Renato Janine Ribeiro. Durante o processo de elaboração, o MEC liberou um espaço para receber contribuições, críticas e comentários de toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores/as e alunos/as.

Dentre as questões de embate dos/as educadores/as e de alguns membros da sociedade, se encontram as lacunas em torno de temáticas emergentes na sociedade. Na BNCC não há nenhuma referência a termos e expressões ligadas à sexualidade. Em uma rápida busca no documento, não encontramos termos como orientação sexual, ou identidade de gênero, contrariando os PCNs que trazem a temática da orientação sexual como um dos temas transversais.

Paraiso (2016) ressalta que a escola apresenta uma dificuldade em promover um debate legítimo em torno da temática de gênero, dessa forma, comumente o tema é excluído dos currículos escolares, sendo que “[...] no Brasil o tema enfrenta dificuldade de se manter como um conhecimento importante para ser ensinado e para ser operado na condução das práticas pedagógicas na escola” (PARAISO, 2016, p.391). O silenciamento dessa questão na BNCC evidencia o caráter conservador da atual conjuntura social e política brasileira, contexto no qual defende-se que temáticas como sexualidade e orientação sexual sejam debatidas apenas no âmbito familiar. Assim a escola não deve intervir nessa pauta.

O debate em torno das questões sexuais nas escolas, comumente taxadas pelo setor conservador como “ideologia de gênero”, é silenciado, tendo como consequência a invisibilidade de temas associados à diversidade cultural. A filósofa americana Judith Butler, após a sua passagem pelo Brasil, em novembro de 2017, escreveu para o Jornal Folha de São Paulo, enfatizando que entender a formação de gênero e discutir a noção de que a expressão de gênero na sala de aula é um direito e um dever, não é uma “ideologia” (BUTLER, 2017).

Essa exclusão das questões sobre gênero nas escolas, como apontado na BNCC (2017), dificulta o debate acerca da pluralidade dentro da disciplina ER, pluralidade essa não só religiosa, mas de gênero. A temática gênero pode ser discutida nas aulas do Ensino Religioso partindo do papel atribuído às mulheres nas diversas religiões, problematizando as concepções do padrão normativo de mulheres heterossexuais, e abrindo um debate acerca da marginalização das mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais, marginalização essa disseminada por algumas crenças religiosas. No candomblé, por exemplo, as mulheres aparecem como lideranças associadas ao poder simbólico e religioso

(BERNARDO, 2003). No livro *A cidade das mulheres*, Ruth Landes (2002) aborda o matriarcado cultural e a homossexualidade masculina no estudo acerca das religiões afro-brasileiras.

Com relação à estrutura da BNCC, ela apresenta, dentre outros elementos, competências e habilidades para cada componente curricular. Na Base, competência é entendida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.6).

São estabelecidas 10 competências gerais da BNCC, o item número 3 enfatiza, embora que timidamente, o respeito às diversas manifestações culturais. Esta apresenta como foco “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p.7). Embora a diversidade apareça discretamente na competência geral, o item determina o respeito às múltiplas representações culturais existentes na sociedade, como forma de valorizar o saber e o conhecimento já adquirido do aluno e da aluna.

Em relação ao Ensino Religioso, com a aprovação do documento, ele sofreu alterações nas escolas, e agora, assim como as demais disciplinas do currículo, apresenta uma diretriz nacional, composta por competências, habilidades, conteúdos, minimizando debates em torno da ausência de uma identidade curricular comum referente à disciplina.

O ER, antes de dezembro de 2017, não apresentava uma diretriz curricular nacional. Cada Município e/ou Estado estabelecia decretos regularizando e orientando, indicando a natureza adotada (confessional ou não-confessional), os conteúdos, a habilitação dos/as docentes, e ainda a carga horária. Em decorrência disso, encontramos inúmeros decretos relacionados à disciplina. Nas palavras de Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), sem uma diretriz comum, a disciplina foi estadualizada e municipalizada. Segundo Passos (2007, p.13), devido à ausência de uma diretriz curricular nacional, “os sistemas de ensino se responsabilizarão pelos conteúdos e pela habilitação dos professores.”

Vale mencionar que, na terceira versão da Base, apresentada pelo MEC em abril de 2017, o Ensino Religioso não se fazia presente entre os componentes curriculares, área que era contemplada nas duas primeiras versões.

A área de Ensino Religioso, que compôs a versão anterior da BNCC, foi excluída da presente versão, em atenção ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei determina, claramente, que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos (Art. 33, § 1º). Portanto, sendo esse tratamento de competência dos Estados e Municípios, aos quais estão ligadas as escolas públicas de Ensino Fundamental, não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da Federação (BRASIL, 2017a, p.25).

A exclusão gerou repercussão nos debates educacionais, tendo em vista o tradicionalismo em torno da disciplina, que é considerada uma das mais antigas do currículo escolar. Por outro lado, sua ausência foi comemorada por grupos que enxergam na disciplina uma “afronta”, ou um “descumprimento” da laicidade do Estado brasileiro prevista na Constituição.

Assim, em meio a críticas, em especial, dos setores conservadores da sociedade, a disciplina foi recolocada na última versão do documento, que foi levada à votação e posteriormente, à aprovação. O documento não alterou a LDB, ao estabelecer que o componente curricular deve ser oferecido no Ensino Fundamental das escolas públicas e privadas, logo nos anos iniciais e sua matrícula deve ser optativa aos alunos e alunas. Esse aspecto da facultatividade, muitas vezes gera estranhamento, estamos tratando de uma disciplina de matrícula facultativa para os/as discentes, onde seus pais ou responsáveis legais informam o desejo de participação ou não do/a estudante nas aulas de ER. No entanto, é comum existir um desconhecimento acerca dessa questão, por consequente todos/as são matriculados/as.

O Ensino Religioso aparece na educação básica logo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como finalidade questionar e refletir acerca das práticas preconceituosas e intolerantes envolvendo determinada crença religiosa, conforme determina a BNCC:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (BRASIL, 2017, p.432).

De tal modo, a disciplina apresenta-se como um instrumento capaz de combater injúrias e/ou ofensas motivadas por questões religiosas. Logo, a pluralidade religiosa deve se constituir como elemento norteador das aulas, associando termos como religiosidades, culturas e identidades. A competência geral número 4, relacionada ao componente curricular, menciona que, na sala de aula, os/as alunos/as precisam aprender a “conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver” (BRASIL, 2017, p.433). Embora pregue o respeito e a convivência com a diversidade de crenças, as religiões afro-brasileiras, por exemplo, não são mencionadas diretamente no documento. Na sociedade brasileira, os espaços sagrados de matriz africana têm sido constantemente alvos de intolerância e práticas de violência. Assim, o/a professor/a não se sente orientado/a a inserir o reconhecimento e respeito dessas crenças religiosas no seu planejamento anual.

A BNCC (2017) estabelece Unidades Temáticas para cada componente curricular. Trata-se dos conteúdos e discussões que cada disciplina deve abranger, em cada ano de ensino. Para o Ensino Religioso, o documento determina três, são elas: Identidades e alteridades; Manifestações religiosas e Crenças religiosas e filosofias de vida.

A primeira Unidade Temática Identidades e alteridades deve ser abordada em todo o Ensino Fundamental, em especial, logo nos anos iniciais. Nessa unidade, os/as alunos/as devem reconhecer, valorizar e acolher a diversidade do ser humano, buscando práticas de respeito às diferenças e de empatia com o “outro”. Pretende-se ainda que os/as discentes compreendam os símbolos e significados das crenças religiosas, buscando respostas às inquietações, em especial, questões ligadas à vida e à morte.

Na Unidade Temática Manifestações religiosas, o/a professor/a da disciplina deve realizar uma conversa acerca dos símbolos e dos rituais religiosos e seus espaços sagrados, com objetivo de proporcionar o conhecimento acerca das múltiplas experiências e manifestações religiosas, observando ainda, as relações existentes entre as lideranças religiosas e os demais membros da esfera social. Uma relação marcada comumente pelo respeito, no entanto, não presenciamos essa reverência a todos os chefes religiosos, em especial, as lideranças de religiões consideradas minoritárias, como as afro-brasileiras, sobretudo o Candomblé.

Sobre os símbolos, o documento conceitua como sendo “um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a

mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa” (BRASIL, 2017, p.434). As crenças religiosas apresentam uma simbologia única, e por outro lado, distinta, assim, os/as estudantes precisam compreender que o que é sagrado em determinada religião pode ser considerado profano, ou sem sentido, nas demais.

Os ritos narram, encenam, representam acontecimentos e práticas religiosas. Os espaços onde são realizadas as práticas religiosas se constituem como espaços simbólicos, sagrados e culturais.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas (BRASIL, 2017, p.435).

Na Unidade Temática intitulada Crenças religiosas e filosofias de vida, a BNCC (2017) propõe a identificação da tradição oral e dos mitos presentes nas religiões. “Os mitos são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados” (BRASIL, 2017, p.435). Usando as religiões afro-brasileiras como exemplo, elas usam a oralidade, por meio de narrativas, como principal elemento transmissor de suas crenças, as mesmas não usam de livros sagrados como forma de propagação de suas crenças, ideias e ensinamentos, o mesmo ocorre com as religiões indígenas. “Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos” (BRASIL, 2017, p.436), como é o caso das religiões cristãs, que usam um livro sagrado, a Bíblia.

A Unidade Temática ainda abre espaços para debates em torno da filosofia de vida. “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” (BRASIL, 2017, p.437). Nessa pauta, o/a professor/a deve advertir que a ausência de uma crença religiosa não altera os valores éticos e morais do ser humano. Não crer na existência de um deus, não faz do homem ou da mulher um ser inferior.

A disciplina, segundo o estabelecido na BNCC (2017), apresenta um viés mais filosófico. O texto da BNCC (2017) finaliza destacando que a intenção da disciplina

Ensino Religioso é formar cidadãos e cidadãs capazes de respeitar religiões com crenças distintas da sua, isso só se constrói por meio de um ensino que propicie debates sobre a diversidade religiosa existente no nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho propôs analisar a efetivação da disciplina Ensino Religioso no currículo das instituições escolares do país, para isso, analisamos decretos e políticas educacionais em torno da disciplina. Sabemos que a educação jesuítica estabelecida logo no período colonial ainda apresenta marcas na educação, onde o catolicismo ainda é enxergado como religião predominante dentro das nossas escolas.

Por outro lado, é possível perceber que a LDB de 1997 e a própria Constituição de 1988 abrem espaço para a valorização e o reconhecimento de uma sociedade igualitária e democrática, com a inclusão de debates em torno da diversidade cultural religiosa existente no país. Assim, o/a docente deve buscar subsídios para inclusão dessa temática nos conteúdos trabalhados na disciplina ER.

É importante destacar, que um dos principais desafios encontrados na disciplina diz respeito à formação de professores e professoras, uma vez que aqueles/as que lecionam a disciplina não apresentam uma formação específica. Além disso, não há formações específicas que enfatizem a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade religiosa existente no país.

Apesar da ascensão de grupos conservadores no cenário político brasileiro, a BNCC manteve concepções da LDB e dos PCNs. Temas relacionados com a diversidade sexual foram excluídos da BNCC. No tocante à disciplina ER, a BNCC mantém a proposta de reconhecimento das alteridades e, por conseguinte, da diversidade religiosa existente no Brasil para combater práticas de discriminação, intolerância e exclusão.

É comum o/a professor/a da disciplina ser aquele/a que está com sua carga horária incompleta, sem nenhuma preparação ou conhecimento a respeito da temática, logo os conteúdos não darão conta do estabelecido na LDB. Sem uma formação adequada, o/a profissional tende a reproduzir discursos ligados ao modelo tradicional da disciplina, aquele ligado aos ensinamentos das crenças cristãs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. - São Paulo: Moderna, 2006.

BERNARDO, Teresinha. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BRASIL. Constituição **Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 03 Fev. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1891**. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)> Acesso em 01 Fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 16 de mar. 2019.

_____. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 05 Ago. 2019.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC:SEF, 1997.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. 2017. Disponível: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 02 de nov. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Documento preliminar 3ª versão**. MEC. Brasília, DF, 2017a.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, [São Paulo], 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve->

sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml. Acesso em: 24 abr. 2019.

CARDOSO, Marcos Antonio. Breve trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil. **UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória - ES, v. 5, n.2, Ago. - Dez., 2017, p.190-201.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

JUNQUEIRA, S. R. A.; CORRÊA, R. L. T.; HOLANDA, A. M. R. **Ensino Religioso: aspectos leais e curricular**. 1. ed. – São Paulo: Paulinas; 2007.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14. ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, PUC – SP, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014, ISSN: 1809-3876 1530. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 13 de fev. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARAÍSO, Marlucy. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência**. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 19 Jan. 2019.

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

PESSOA, Xavier Carneiro. **Sociologia da Educação**. Campinas: SP, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro. posições**. V. 29, N. 1 (86) | jan./abr. 2018, p.107-127.

RECEBIDO EM: 02/04/2020

PARECER DADO EM: 05/08/2020