

ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E NO DCTM: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS

Deuzimar Costa Serra ¹
Francisco Romário Cunha de Araújo ²

RESUMO

Este artigo trata sobre a temática Ensino Religioso na BNCC: contradições e desafios, tendo como objetivo analisar as diretrizes definidas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, refletindo sobre as contradições e desafios impostos pelas diretrizes norteadoras para efetivação do ensino religioso à luz da BNCC e DCTM, incluindo as contribuições dos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso. Para este estudo, adotou-se referenciais teóricos e legislações relacionadas a temática e, como metodologia, a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa revelam que apesar das contradições, os desafios aparecem no mesmo contexto das teorias que refletem no chão da escola e na oferta do ensino religioso. Nesse enfoque, a BNCC surge como um prenúncio para diálogos, reflexões e mudanças de concepções e práticas no ER, na perspectiva da abordagem dessa disciplina como área de conhecimento e não religião. Dessa forma, poderá contribuir para a formação ética e humana em respeito a diversidade cultural e religiosa, sobretudo no resgate e manutenção de tradições e valores transmitidos entre as gerações que são conteúdos indispensáveis na educação infantil e fundamental, independente das opções de culto e denominações religiosas.

Palavras-chave: Ensino Religioso, BNCC, DCTM, Contradições, Desafios.

INTRODUÇÃO

A temática Ensino Religioso na BNCC e DCTM: contradições e desafios é pertinente e necessário no atual cenário da educação maranhense, tendo como referência a BNCC e o DCTM. Nesse intento, evidencia-se o interesse em dialogar, refletir e contribuir para mudanças de concepções e práticas no ER, considerando que historicamente a inclusão e a oferta dessa disciplina na educação infantil e ensino fundamental foi divergente e equivocada, marcada pela seleção de conteúdos de cunho dogmático e tendenciosa que não condiz com os objetivos que atualmente estão definidos nos documentos BNCC e DCTM. O Ensino Religioso (ER) é um tema polêmico e que vem despertando o interesse de estudos e pesquisas por grupos religiosos e professores da área. Apesar disso, o Estado nunca conseguiu implementar uma diretriz nacional curricular para esta disciplina, pois ao longo da história essa disciplina ficou à deriva de uma ação pedagógica de doutrinação religiosa com forte viés de igrejas hegemônicas, com destaque para a igreja católica. A educação ficou

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, deusa_dkg@yahoo.com;

² Graduado em Informática pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA, romario_araujo855@hotmail.com;

refém de grupos religiosos, que difundiam no espaço escolar suas crenças e ideologias.

Ressalta-se que no âmbito do sistema da educação brasileira, até a LDB nº 9.394/96 com a primeira alteração e nova redação do artigo nº 33, Lei nº 9.475/97 continuou a oferta facultativa ou manifestações alternadas de temáticas não condizentes a essa área de conhecimento, ocasionado pela ausência de diretrizes a nível nacional capaz de produzir uma ação pedagógica autônoma e reflexiva em respeito a diversidade cultural, étnica e religiosa. Para contextualizar esse enfoque, evoca-se Silva (2018) quando destaca que em 1996, surgiu no Estado de Santa Catarina, um movimento de educadores para construir uma nova concepção de Ensino Religioso, com a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso-FONAPER, entidade constituída por professores e pesquisadores que, ao longo de duas décadas, dialogaram e construíram 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. Essa iniciativa e ações desse movimento, desencadearam muitos encontros e eventos nacionais com pautas importantes na perspectiva de mudanças de concepções e formatos na oferta do ER, direcionando-a como área de conhecimento e institucionalizada no currículo escolar, conforme a nova redação do artigo 33 da LDB. Essas mobilizações, resultaram na Base Nacional Comum Curricular-BNCC e do DCTM, que constam nas prerrogativas da Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e a Lei nº 9.475/97, dos estudos, debates e documentos produzidos pelo FONAPER, a exemplo dos Parâmetros Curriculares do ensino Religioso que foram selecionados para nortear este estudo.

Isto posto, para realizar a pesquisa, selecionou-se como questões norteadoras: Quais as contradições e desafios para efetivação do Ensino Religioso norteados pelas diretrizes da BNCC e DCTM? A Base Nacional Comum Curricular-BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense-DCTM repercutem na formação inicial e continuada dos professores para atuarem no ER? Para responder essas questões, delineou-se como objetivo deste trabalho, analisar as diretrizes definidas na BNCC e DCTM, refletindo sobre as contradições e desafios norteados por esses documentos para efetivação do Ensino Religioso na educação infantil e ensino fundamental.

METODOLOGIA

No que concerne aos procedimentos metodológicos adotou-se as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, pressupõe a seleção de aportes teóricos que dialogam sobre o tema em epígrafe, pois de acordo com Gil (2014, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A pesquisa documental assemelha-se á pesquisa bibliográfica. A diferença fundamental entre ambas é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com objetivo do trabalho. (ASTOR, 2004).

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Os procedimentos metodológicos estão pautados na seleção de teóricos e legislação que são pilares para leitura e análise da temática, tendo como referência experiências de produção de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental, embora no anonimato, mas com a esperança militante de compartilhar e publicar sonhos que são possíveis parafraseando Freire (1997).

Para realizar as atividades do estudo sobre a temática, foi considerado recortes da história e eventos à luz dos referenciais teóricos para diálogo, reflexão, análise e considerações em atenção aos objetivos propostos.

DESENVOLVIMENTO

No Documento Curricular do Território Maranhense (2019, p. 463) ressalta que a Lei no 9.394/96, apesar da laicidade do estado brasileiro, estabeleceu o Ensino Religioso alicerçado nos modelos confessional e interconfessional, sendo o primeiro catequético e o segundo teológico, mas ambos fortemente fundamentados nos valores de uma matriz cultural

religiosa judaico-cristã. Dessa forma, historicamente, a oferta do Ensino Religioso esteve relacionada à uma religião.

Percebe-se no meio escolar, que muitas escolas ainda convivem com o paradigma do Ensino Religioso pautado no modelo confessional, pois muitos professores ministram essa disciplina apenas para complementar carga horária sem ter a devida formação na área. Romper com este modelo no sistema escolar constitui um grande desafio para os que concebem uma educação emancipadora e autônoma frente ao aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2009). Com a BNCC e o DCTM acredita-se que um novo paradigma pode emergir na perspectiva de um modelo curricular que respeite à diversidade religiosa no sistema escolar.

O desafio de definição de um campo de conhecimento é uma tarefa complexa. O reconhecimento do fenômeno religioso como área de conhecimento das Ciências da Religião, como defende o FONAPER, passa por redefinições epistemológicas e metodológicas para adquirir credibilidade no meio científico e escolar. Essas redefinições acentuam a preocupação com a formação de professores seja a nível de Graduação ou Pós-Graduação para obtenção de conhecimentos sobre as Ciências da Religião, com prioridade na oferta de cursos de Licenciatura para qualificar docentes sob a égide de novos paradigmas e práticas do ER na educação infantil e ensino fundamental, em atenção ao dispositivo legal que estabelece:

O art. 33 da LDB (Lei nº 9.394/96), alterado pela Lei nº 9.475/97:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso."

Esse destaque da nova redação do art. 33 da Lei nº 9.475/97, constitui um avanço pois conforme o DCTM (2019, p. 463) durante um percurso de dez anos, discutiu-se a questão da área de Ciências da Religião e Teologia, inclusive na perspectiva de formação de professores, o que culminou em 2016 no reconhecimento, por parte da Capes, da área dentro do colégio de humanidade e das Ciências Humanas, bem como da atualização da árvore do conhecimento da área no CNPQ com oito subáreas relacionadas que são: epistemologia das ciências da religião, teologia fundamental-sistemática, ciências empíricas da religião, história das teologias e religiões, ciência da religião aplicada, teologia prática, ciências da linguagem religiosa, tradições e escrituras sagradas (SENRA, 2015).

O DCTM (2019, p. 463) ao longo da história da educação no Brasil é que o Ensino Religioso passou por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas que recentemente, com base nos ideais de democracia, inclusão social e educação integral, a sociedade brasileira passou a pleitear uma abordagem do conhecimento e da diversidade cultural-religiosa sem proselitismo, o que resultou na Resolução CNE/CEB no 04/10 e na Resolução CNE/CEB no 07/10, que reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2017).

Nesse enfoque, como área do conhecimento do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC), em 2017, implanta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa estabelecer as aprendizagens fundamentais de caráter indispensável a todos os estudantes, crianças, jovens e adultos. Portanto, a BNCC, constava na legislação e documentos:

prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, (...) foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2017:7).

Face a esse destaque, a BNCC (2017) de natureza normativa, portanto de caráter obrigatório, constitui-se como referencial nacional para elaboração ou adaptação dos currículos e propostas pedagógicas, dispondo que o Ensino Religioso seja trabalhado numa perspectiva crítica e democrática, considerando os pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos,

englobando assim as diferentes manifestações religiosas e filosofias de vida em diferentes tempos, espaços e territórios, o reconhecimento do eu, do outro e da coletividade, o convívio com a diversidade de crenças, pensamentos, modos de ser e viver e o combate a práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso. (BRASIL, 2017:7).

Nesse sentido, é importante enfatizar que o Ensino Religioso como área de conhecimento tem como objeto a religiosidade entendida como fenômeno humano que perpassa diferentes esferas da existência, visto que as culturas são diversas e se relacionam. Assim, os diferentes sistemas de valores e de significados, que compõem a moral e o ethos de cada cultura, estão relacionados na perspectiva de uma unidade portando diferenças e diversidades. Corroborar com essa ideia o que consta na BNCC:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências

investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2017:433).

O DCTM (p. 464, 2019), enfatiza que a área do Ensino Religioso compreende a manifestação religiosa e a religiosidade como parte integrante da cultura de um povo e de cada um individualmente, afirmando que a abordagem a esse fenômeno deve ser alicerçada em pressupostos éticos, filosóficos e científicos sendo articulada com outras áreas do conhecimento humano, possibilitando assim a ressignificação de saberes e valores.

O Ensino Religioso, como componente curricular da Educação Básica, expressa clareza quanto à sua identidade e natureza subjetiva e de reflexão transcendental, contudo é composto de múltiplos objetos de estudo, abordados em conteúdos diversos, com uma metodologia variável de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, bem como uma avaliação contínua desenvolvida numa perspectiva dinâmica salientando a ludicidade, progredindo em complexidade, a partir das fases de análise, síntese e crítica, ao longo do processo de formação do estudante.

O DCTM (2019), reitera com base na BNCC (BRASIL, 2017:434) que do ponto de vista da prática, do fazer pedagógico e docente, o Ensino Religioso deve estimular no estudante “a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação dos saberes visando o desenvolvimento das competências específicas”.

Dentre as 10 (dez) competências gerais estabelecidas pela BNCC, algumas são extremamente pertinentes à perspectiva de um Ensino Religioso que tem como base pressupostos éticos, filosóficos e científicos. São elas:

a que permite valorizar os conhecimentos construídos ao longo do processo histórico de construção da humanidade no sentido de tentar explicar a realidade, quer seja física, espiritual, social, cultural e digital; a que estabelece a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, locais, regionais, nacionais e mundiais, bem como as diversidades de saberes e vivências culturais; a que incentiva o exercício da cidadania com consciência crítica, liberdade, autonomia e responsabilidade e as que propõem a elaboração de argumentos com base na defesa dos direitos humanos, com posições éticas, no sentido do cuidado de si, dos outros e do planeta, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação com valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais e suas identidades e um agir pessoal e coletivo com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solitários, colaborando desta forma no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equânime e democrática (BRASIL, 2017).

Nessa assertiva, pensar sobre as competências específicas para o Ensino Religioso é refletir sobre o currículo. O currículo é intencional, ou seja, tem intencionalidade. Uma dessas intencionalidades é a formação da personalidade do indivíduo e deve considerar, evitando os conflitos, as reformas educativas e curriculares em seus quatro níveis, a saber: federal (LDB, DCNs e BNCC), estadual, a exemplo do DCTM, escola (PPP) e a sala de aula (metodologias das áreas de conhecimento). Neste sentido, convém ressaltar a concepção de Brandão (2005:78):

O artigo 26 da LDB trata dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, os quais devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e a clientela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ensino Religioso (ER) remete a muitas controvérsias, contradições, posições religiosas e pedagógicas ao longo da nossa história. Silva (2018), destaca que a chegada ao território brasileiro da Companhia de Jesus, em 1549, com o objetivo de catequização dos povos indígenas, marcou profundamente a presença dos ensinamentos do catolicismo em terras brasileiras. Nesse período, o ER era visto como instrução religiosa e tinha como objetivo a formação moral do indivíduo. No período do Brasil imperial, observam-se ideias do respeito à diversidade cultural e de crença do povo brasileiro. Essa questão, aparece na constituição do império conforme Junqueira (2002, p. 6). Com a proclamação da República, em 1889, as ideias dos iluministas e positivistas passam a influenciar fortemente a educação no Brasil. Nessa época, o ER já era alvo de debates políticos, disputas hegemônicas e ideológicas de representantes de grupos religiosos, educadores e políticos.

Os preceitos legais vigentes hoje não garantem que a disciplina de ER seja ministrada de forma não proselitista, conforme determina a Constituição de 1988,5 visto que se observam, como afirmado anteriormente, concepções doutrinárias e confessionais no sistema escolar. Tal indefinição do ER, como área de conhecimento científico, tem gerado conflitos entre educadores e a comunidade escolar em geral, uma vez que a falta de uma diretriz curricular deixa uma indefinição para o trabalho pedagógico. (SILVA, 2018)

Com o processo de redemocratização do país, a partir de 1985, assistiu-se a uma série de reformas curriculares, disputas epistemológicas e concepções de práticas pedagógicas. Educadores, políticos e intelectuais discutem e formulam novos currículos para superar o modelo ditatorial curricular vigente. Surgem modelos de currículos mais próximos dos

currículos científicos e autônomos frente ao aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2009). As disciplinas ideologizadas, que davam sustentação ao regime militar, iam aos poucos cedendo lugar a novas disciplinas no meio escolar.

Os anos 90 foram marcados por profundas transformações e mobilizações que impactaram no ER como disciplina no sistema escolar do país. Em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a mencionada lei, no seu art. 33, sofre alterações pela lei nº 9.475/97. O ER seria agora ministrado por educadores que garantissem o direito do educando à diversidade religiosa e proibido, assim, qualquer forma de proselitismo. (SILVA, 2018)

A alteração marca o começo da construção de uma nova perspectiva curricular para a disciplina de ER, pois os conteúdos de religião ou religiões começam a perder espaço para o paradigma do Ensino Religioso como área de conhecimento científico, ou seja, como estudo do fenômeno religioso e o respeito ao pluralismo cultural, reforçado pelos Parâmetros Curriculares (1996) mas mesmo assim, preponderou o descaso com essa disciplina, que se reverte em contradições, dentre as quais, percebe-se a falta de formação docente na área, em específico ausência dessa abordagem nos Cursos de Pedagogia; os projetos pedagógicos que não contemplam e omitem a existência dessa disciplina; professores designados apenas para completar a jornada de trabalho, além do tratamento com indiferença do próprio sistema que na elaboração da estrutura curricular fazem constar a disciplina mas na prática não é garantido a oferta na educação infantil e Ensino Fundamental.

Silva (2018) afirma que os governos militares, pós 1964, excluem disciplinas nas áreas das ciências humanas e introduzem conhecimentos aplicados e técnicos, como o estudo da gramática e não da literatura, fórmulas da física, e não os fundamentos da Física ou da Química, por exemplo. O processo de redemocratização do país alavancou uma série de reformas curriculares pelos estados. Entram em cena teorias pedagógicas e disputas para superar o modelo curricular autoritário e esvaziado de conteúdos e de significados. Surge, assim, o currículo científico, em que resgata as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, o papel do professor intelectual e a escola como instituição privilegiada e transmissora de cultura (SILVA, 2007, p. 414).

O Ensino Religioso (ER), como disciplina no currículo escolar, passou nas últimas três décadas, por processos de ressignificação e reestruturação pedagógica. Uma complexa rede de relações políticas e interesses de grupos configurou o campo do ER no sistema de ensino. Essa configuração de forças, todavia, ainda convive no seio do aparelho estatal, com disputas pela hegemonia de suas crenças e conquistas de legitimidade e poder.

O modelo de ER, na perspectiva das Ciências da Religião, defendida pela Fonaper, ou seja, o conhecimento religioso como patrimônio da humanidade, que deve expressar conteúdos e diálogos com diferentes matrizes religiosas e não religiosas, é uma ruptura radical com o modelo de catequização, que defende o ER de base cristã, de reflexão acrítica, apolítica e monocultural. A concepção teológica também se apoia nos princípios do cristianismo, com diferentes matrizes religiosas, mas é um modelo teológico de consenso, ou seja, está voltada em difundir a moralidade, a ética cristã e a cidadania.

O modelo de ER defendido pelo FONAPER, ou seja, o estudo do fenômeno religioso, constitui uma ruptura epistemológica e pedagógica. Tal ruptura ganhou força com a inclusão do ER na BNCC. A BNCC surge na política educacional como algo neutro, necessário, inevitável, uma vez que ela atenderia aos interesses de todos os segmentos sociais. Ela, na verdade, esconde as contradições sociais e os problemas inerentes à sociedade capitalista. O sistema escolar não está acima de grupos sociais dominantes, pois ele foi e continua sendo produtor e reproduzidor de cultura e desigualdades em diferentes períodos da história. O currículo é produto de antagonismos de grupos sociais, disputas de valores e saberes. A BNCC não é, por conseguinte, neutra. Ela é o currículo, é resultado de um processo de seleção de indivíduos ou grupos sociais, que determinam qual conhecimento é “legítimo”, isto é, o que pode ou não ser ensinado na escola.

Nessa direção, reporta-se a Silva (2018) quando afirma que o currículo não é apenas produto de conflitos de grupos sociais e disputas de valores e saberes. Ele pode ser, também, a expressão de uma força contrária ao movimento do capital. A escola, por exemplo, pode viver, como observa Apple, momentos de conflitos ideológicos contraditórios ao contribuir para o processo de acumulação de capital, reprodução da força de trabalho, desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, formar estudantes críticos para enfrentar a força do capital e construir uma sociedade mais democrática e indivíduos emancipados. (APPLE, 1996)

Deste modo, percebe-se que a BNCC pode ser, também, um movimento contraditório que pode criar, recriar, destruir ou construir modelos e formas de expressão social, política e cultural. O Ensino Religioso aparece na BNCC como um currículo de base científica e parte constitutiva das ciências humanas, ou seja, um currículo fundado no paradigma das Ciências da Religião onde o fenômeno religioso é seu objeto de análise.

As transformações do capitalismo globalizado colocam novos desafios teóricos e metodológicos para o Ensino Religioso (ER). A sociedade exige novas reflexões, conceitos e interpretações, o que possibilita novas configurações, horizontes e potencialidades para a disciplina se consolidar no meio escolar. É preciso pensar o ER como objeto de análise crítica

do fenômeno religioso, ou melhor, com suas contradições, interesses, antagonismos e conflitos ideológicos. Para tanto, deve romper com a visão colonialista, monocultural e acrítica. Também precisa estar fundamentada na desnaturalização do fenômeno social, quer dizer, não cair nas armadilhas de explicações vagas e superficiais, que perdem de vista a historicidade e a criticidade. Com a BNCC, o Ensino Religioso tem, assim, o compromisso de desmistificar conceitos naturalizantes, que foram instituídos ao longo da história por interesses políticos e de grupos religiosos. (SILVA, 2018)

Diante disso, o(a) professor(a) do ER tem o desafio de contribuir com a formação de estudantes críticos e reflexivos, preparando-os para o exercício de uma sociedade mais democrática, ou seja, é preciso uma pedagogia emancipadora, comprometida em desconstruir antigos paradigmas e práticas colonialistas.

Portanto, é necessário começar a incluir práticas pedagógicas de alteridade, de ética e de dignidade humana. O educador tem o desafio de erradicar relações de poder, dominação e de práticas de homogeneização cultural. Um profissional habilitado em ER tem a competência para instigar o seu aluno a pensar criticamente a sociedade e o mundo em que vive, com suas contradições, os seus antagonismos e os interesses de classe.

Com essa intenção, enfatiza-se que para atingir tais objetivos de formação integral, de ética da alteridade e no diálogo religioso e não religioso, que são os princípios básicos para trabalhar a diversidade cultural e, assim, poder enfrentar os problemas de discriminação, de violência, do etnocentrismo e do preconceito de grupos hegemônicos, o educador precisa fazer uma opção política pedagógica ou reproduzir as velhas práticas de dominação e reprodução social, como bem destaca o DCTM (2019, p. 425)

Para que a prática pedagógica seja emancipadora no ER não basta, certamente, apenas conteúdos críticos, reflexivos e de perspectiva que respeite a ética e a diversidade cultural e religiosa. O (a) professor(a) deve ser considerado como intelectual transformador, como defende Giroux, ou seja, um ator cujo papel da docência é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e indivíduos emancipados (GIROUX, 1997). Isso significa dizer que cabe a este professor(a) lutar contra práticas pedagógicas tecnicistas e reprodutoras de desigualdade social.

Os resultados e discussões citados com base nessas referências, coadunam com leituras, participação em movimentos e elaboração de propostas curriculares, encontrando uma lacuna, um lapso, detectado na BNCC (2017) e no DCTM (2019), que não reconhecem na história do nosso país a constituição de um Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso-FONAPER, composto por representação de várias tradições religiosas que juntos

fundamentaram e elaboraram o primeiro Parâmetro Curricular do Ensino Religioso, publicado em 1997, documento esquecido e nem citado na BNCC e DCTM. Não obstante, nessa perspectiva também não detectou-se nos Planos de Educação, Nacional e Estadual nenhuma menção a essa área de conhecimento, expressando indiferença e menosprezo ao Ensino Religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do Ensino Religioso (ER) na BNCC e no DCTM não significa o fim de uma cultura de dominação e/ou reprodução monocultural, pois a escola, como abordou-se, é parte constitutiva do aparelho ideológico do Estado. As relações de dominação religiosa e lutas por hegemonia continuam a serem reproduzidas na sociedade e pelo sistema escolar vigente.

Os intelectuais críticos, que estudam o fenômeno religioso na sua mais diversa complexidade, tem como desafio a formação de professores comprometidos com esta nova proposta de diretriz curricular nacional, pois os professores(as) formados(as) em Ciências da Religião ou em licenciatura nessa área, ainda não são expressivos no país, pois há poucos cursos que fornecem esta formação específica. Caberá ao poder público oferecer cursos de formação inicial e continuada, de modo especial, as Universidades por intermédio do Curso de Pedagogia contemplar no Projeto Pedagógico, conteúdos, não só os estabelecidos na BNCC e DCTM, mas os que constam nos Parâmetros Curriculares, que estão bem contextualizados e relacionados à educação infantil e ensino fundamental com fito de habilitar professores nessa área, rompendo com os paradigmas tradicionais e tratando essa disciplina como área de conhecimento e não religião.

Apesar dos desafios que são colocados para o ER, a BNCC e o DCTM podem ser o começo de uma renovação epistemológica e metodológica para a disciplina ER. Para que isso se torne realidade é preciso que os professores do ER, em especial os (as) Pedagogos (as) se articulem com outras áreas do conhecimento, na perspectiva de contribuir na formação de seres humanos críticos, reflexivos, sujeitos de sua história, que saibam identificar a sua identidade religiosa e respeitar as diversidades culturais, de cultos e expressões de fé.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. São Paulo: ARTMED, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 4. ed. São Paulo, 1997.

FONAPER. **Proposta de diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso**, 1996.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Colégio, Crítica e Política Cultural**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

SILVA, Ieizi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Rio Grande do Norte: Cronos, 2007.

SILVA, José Carlos da. O Currículo e o Ensino Religioso na BNCC: reflexões e perspectivas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p.56-65, maio 2018.