

Joelma Ferreira Franzini



Universidade Federal do Acre (Ufac)
evandro.gonzaga@yahoo.com.br

Tânia Mara Rezende Machado



Universidade Federal do Acre (Ufac)
taniaufac@gmail.com

Grace Gotelip Cabral



Universidade Federal do Acre (Ufac)
grace.cabral@ufac.br

Submetido em: 15/02/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15113](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15113)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

AS INTER-RELAÇÕES ENTRE A BNCC E O CRUA E SUAS IMPLICAÇÕES NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO ACRE: A NEGLIGÊNCIA DO COMPONENTE HUMANO

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma proposta de atividade da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico na Escola, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Tem por objetivo refletir sobre a desvinculação da Disciplina de Ensino Religioso (ER) da religiosidade e cultura inerentes ao estado do Acre, tendo por pano de fundo o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um estudo bibliográfico e documental que faz emergir similitudes explícitas e concepções implícitas entre a BNCC e o CRUA, no tocante ao ER. As considerações finais apontam que o CRUA é bastante semelhante a BNCC, e ambas as leis apresentam dificuldades e lacunas em atender as questões religiosas e culturais regionais, negligenciando a subjetividade humana.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo de Referência Único do Acre. Disciplina de Ensino Religioso. Ensino por competências e habilidades.

THE INTERRELATIONS BETWEEN BNCC AND CRUA AND ITS IMPLICATIONS IN THE SUBJECT OF RELIGIOUS EDUCATION IN ACRE: THE NEGLIGENCE OF THE HUMAN COMPONENT

ABSTRACT

This work is the result of an activity proposal for the discipline Organization of Pedagogical Work at School, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Acre (PPGE/Ufac). It aims to reflect on the detachment of the Discipline of Religious Education (RE) from the religiosity and culture inherent to the state of Acre, having as a background the Curriculum de Referência Único do Acre (CRUA) and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). This is a bibliographical and documental study that reveals explicit similarities and implicit concepts between the BNCC and the CRUA, with regard to the ER. The final considerations point out that the CRUA is very similar to the BNCC, and both laws present difficulties and gaps in meeting regional religious and cultural issues, neglecting human subjectivity.

Keywords: National Common Curricular Base-BNCC. Acre-CRUA Unique Reference Curriculum. Discipline of Religious Education-ER. Teaching by skills and abilities.

LAS INTERRELACIONES ENTRE BNCC Y CRUA Y SUS IMPLICACIONES EN EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN ACRE: LA NEGLIGENCIA DEL COMPONENTE HUMANO

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una propuesta de actividad para la disciplina Organización del Trabajo Pedagógico en la Escuela, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Acre (PPGE/Ufac). Tiene como objetivo reflexionar sobre el desprendimiento de la Disciplina de Educación Religiosa (ER) de la religiosidad y cultura inherentes al estado de Acre, teniendo como antecedentes el Curriculum de Referência Único do Acre (CRUA) y la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se trata de un estudio bibliográfico y documental que revela similitudes explícitas y conceptos implícitos entre el BNCC y el CRUA, en lo que se refiere a la ER. Las consideraciones finales apuntan que la CRUA es muy similar a la BNCC, y ambas leyes presentan dificultades y lagunas en el abordaje de las cuestiones religiosas y culturales regionales, descuidando la subjetividad humana.

Palabras Clave: Curricular Común Nacional-BNCC. Currículo Único de Referencia Acre-CRUA. Disciplina de Educación Religiosa-ER. Enseñanza por destrezas y habilidades.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é oficialmente uma nação laica. Vigora a Constituição Federal anunciada em 1988. A Carta Magna, em seu art. 5º, VI, assevera a inviolabilidade da “liberdade de consciência e de crença”, “o livre exercício dos cultos religiosos” e garante a proteção aos locais de culto e seus rituais (BRASIL, 1988).

Apesar do Brasil incorporar em sua supremacia constitucional a laicidade, sua Carta Magna promove o respeito às respectivas crenças de todos os povos que fizeram e fazem parte da construção histórica do país.

A lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997, constitui uma inovação na escrita ao artigo 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que compõe as diretrizes e bases do sistema educacional nacional. Assim, ficou determinado que:

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. (BRASIL, 1997).

Desta forma, não obstante a disciplina de Ensino Religioso (ER) ser de matrícula facultativa para o aluno, é de oferta obrigatória por parte do Estado, atingindo todas as escolas de Educação Básica do país.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sancionada pelo ministro da Educação, à época, Mendonça Filho. A partir desse momento histórico, a BNCC passa a conduzir as políticas curriculares educacionais articuladas pelo Ministério da Educação (MEC), atuando de forma direta e decisiva sobre o sistema educacional de todos os estados da federação e de seus currículos escolares.

Assim, o sistema educacional de todo o país necessitou criar ações para inclusão do novo documento nacional em suas prescrições estaduais. No Estado do Acre, passa a ser elaborado o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), tendo a BNCC como seu principal aporte.

Neste trabalho, nosso principal objetivo é refletir sobre a desvinculação da Disciplina de Ensino Religioso da religiosidade e cultura regional no estado do Acre. Para tanto, fundamentam nossas análises a BNCC e o CRUA no tocante ao ER e diversos artigos científicos e autores que discorrem sobre a temática.

Assim, apresentaremos na primeira seção uma breve discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizando alguns questionamentos sobre a

realização do ensino com exacerbação nas habilidades e competências; na segunda seção faremos algumas considerações sobre o CRUA quanto à disciplina de ER; na terceira e última seção, apontaremos a desvinculação da disciplina de ER da religiosidade e cultura regional no estado do Acre, tendo por pano de fundo os referenciais supracitados.

As considerações finais apontam que o CRUA é bastante semelhante a BNCC, e ambas as legislações apresentam dificuldades e lacunas em atender as questões religiosas e culturais locais e regionais.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC E A EXACERBAÇÃO DO ENSINO POR HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

A recente implantação da BNCC vem recebendo muitas críticas dado a forte e decisiva presença de representantes do empresariado e a pequena participação realizada por alunos e professores. A discussão do referido documento em âmbito nacional ocorreu sob a ótica governista. O discurso oficial anuncia a finalidade de proporcionar mais qualidade e trazer justiça para a educação do país (MACEDO, 2014).

Para Saviani (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, já estariam em sintonia com as políticas neoliberais. Assim, o sistema de educação brasileiro formaria uma parceria com o mercado capitalista garantindo-lhe mais expansão, dado a fornecer-lhe mão de obra qualificada e de acordo com suas necessidades contemporâneas. Marcado por esse contexto na década de 1990, a pedagogia das competências foi formalmente introduzida na educação brasileira, tendo como lema o “aprender a aprender”.

Saviani (2013) afirma:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2013, p. 437).

Dessa forma, ocorreria uma fácil adaptação da população às necessidades do mercado de trabalho.

Com relação à BNCC, verifica-se que foi dado ênfase ao ensino realizado através de “habilidades e competências”, fato bastante questionado por inúmeros professores, escritores e pesquisadores da área do ensino/aprendizagem que compreendem neste acontecimento a continuidade da pedagogia do aprender a aprender, preconizada nos PCNs, conforme apontado acima por Saviani (2013).

De acordo com os defensores da BNCC, a diferença entre habilidades e competências seria que a primeira é mais subjetiva e pessoal, enquanto a segunda diz respeito as questões mais práticas e concretas. Assim, seria através do exercício das habilidades que se desenvolveriam as competências. Segundo esses partidários, as habilidades serviriam como degraus que facilitam o acesso à construção das competências, dessa forma, esses dois pilares deverão acompanhar toda a trajetória dos alunos em seu processo educativo, estando presentes nos diversos componentes curriculares.

A BNCC apresenta dez competências gerais, que devem acompanhar o desenvolvimento global dos educandos desde o início da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio, sendo: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania (BNCC, 2017).

Entretanto, o Governo Federal não se demonstra preocupado em garantir aos alunos dos cursos superiores as tão enfatizadas competências e habilidades. Essa centralização das políticas educacionais na educação básica visa formar a força de trabalho entre os mais jovens, desenvolvendo nos mesmos as habilidades e competências consideradas necessárias para atender ao mercado capitalista. Entretanto, o ensino superior, geralmente de caráter crítico e questionador, vem sendo relegado ao segundo plano como se observa através das medidas políticas e de arrochamento econômico, hodiernamente implantadas pelo governo federal nas instituições de ensino superior.

O desenvolvimento de competências, enquanto trabalho pedagógico, teriam sido apreendidas da concepção behaviorista nos idos de 1960, dado o desenvolvimento das mesmas identificarem-se com a necessidade de o sujeito adaptar-se e acomodar-se (SAVIANI, 2013). Cumpre lembrar que o vocábulo Behaviorismo foi criado pelo norte-americano J. Watson em 1913, trazendo sua matriz da palavra *behavior* da língua inglesa, que poderia ser traduzida como “comportamento” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1992).

Assim, depreende-se que a aprendizagem estaria centrada em estimular ou reprimir comportamentos, estando o educando em contínuo processo de adaptação e acomodação.

Saviani (2005) observa ter sido no período concomitante a propagação do behaviorismo, na década de 1960, que os artifícios neoliberais advieram a ter uma ação mais forte sobre as políticas educacionais das nações em desenvolvimento. Assim, partindo dos pressupostos behavioristas, as competências passaram a ser identificadas com as estratégias de adaptação na interação do sujeito com o meio em um artifício de acomodação. Para o autor, ocorreu a percepção da educação, não apenas como um bem de consumo, passando a ser tratada como um bem de produção.

Entretanto, a quem interessa o ensino pautado na construção de competências e habilidades, preterindo os preceitos de uma educação humanizadora e emancipadora? Certamente ele interessa aos grandes empresários, que financiam vultuosas Fundações, como a Fundação Lemann, por exemplo. Esses conglomerados financeiros necessitam de mão de obra muito bem qualificada, entretanto, acrítica.

De acordo com Libâneo (2012), nesse contexto, a escola foi tendo sua função original modificada. De grande agente de transformação social, foi sendo impelida, ao longo do tempo, a assumir a preparação dos educandos para as necessidades mercadológicas, evidenciando e reforçando o desenvolvimento de habilidades e competências, acarretando graves prejuízos aos conteúdos.

As pessoas, gradativamente, seriam moldadas e adaptadas em seu ambiente peculiar, perdendo a oportunidade de se tornarem capazes de lutar pela transformação e melhoria da própria realidade e da realidade de seu semelhante.

De acordo com o art. 205, da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Contrariando as letras da Carta Magna, no contexto da BNCC, os indivíduos, ainda que precariamente, estão sendo preparados para o exercício do trabalho. Entretanto, não estão recebendo os devidos e necessários aportes para o desenvolvimento integral do ser, tão pouco para o exercício pleno da cidadania. Ao prestigiar apenas as competências e habilidades, em detrimento dos conteúdos escolares e do trabalho dos professores, a

grande finalidade da BNCC é preparar a população jovem para o sistema de produção capitalista contemporâneo.

Assim, segundo Marsiglia (et al., 2017), o objetivo da BNCC e de seus defensores seria a preparação e adequação da juventude proletária para o mundo do trabalho informal e precarizado, numa iniciativa voltada para a acumulação flexível.

Não se pretende negar o valor de preparar a juventude para o trabalho, entretanto, a formação escolar não pode deixar de ser crítica e transmitir os conteúdos historicamente acumulados, visando educar seres atuantes dentro de seu contexto social e na sociedade como um todo, em busca da igualdade e equidade, levando em consideração as questões culturais, políticas e ideológicas.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE – CRUA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Após a homologação da BNCC em 2017, inicia-se no estado do Acre, o processo de elaboração do CRUA em 2019, e no seu bojo, as prescrições curriculares para a disciplina de Ensino Religioso.

Anterior a esse processo da BNCC (2017) e do CRUA (2019), o Referencial utilizado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEE), foi denominado por “Séries de Cadernos de Orientação Curricular” (2010), esse era o documento que norteava a elaboração dos currículos escolares no Acre.

De acordo com Fontinele e Santos (2021), o Currículo de Referência Único do Acre (2019) possui sua organização equivalente à BNCC (2017) sendo que sua redação se inicia com a justificativa, as finalidades e as bases empregadas na concepção da BNCC, seguidas pelos propósitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No que concerne ao ER, compreendemos que alguns pontos merecem destaque no texto do CRUA. Na página 686, em sua primeira linha, é afirmado que:

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Implementação do Ensino Religioso, Acre, 2002, destaca a necessidade da educação integral e o modo como o Estado tem o dever de promovê-la. [...] A Proposta Curricular do Acre aponta essa mesma perspectiva. (CRUA, 2019, p. 686).

Assim, os elaboradores do CRUA apontam que as antigas propostas curriculares do estado do Acre, incluindo a datada de 2002, já possuíam orientações para o Ensino

Religioso, que se assemelhavam a muitas proposições da BNCC. Nesse aspecto, a elaboração do CRUA teria sido facilitada.

A página 687 do CRUA segue, quase por inteiro, a explicar que a elaboração do mesmo foi deveras facilitada pelas semelhanças entre a atual BNCC e a proposta Curricular do Acre para o ER de 2002.

Quanto às especificidades do Estado do Acre, o CRUA aponta para a família enquanto o principal referencial. Assim “O principal referencial é a família, levada em conta a diversidade de tradições religiosas. Também devem ser incluídos aqueles sem religião” (CRUA, 2019, p. 689).

O aluno, certamente, deve respeitar as preferências religiosas de sua família. Mas também precisa ser respeitado em suas próprias escolhas, quando essas divergirem do referencial familiar, tendo o direito de professar, conhecer e estudar práticas religiosas além das familiares.

Nesse sentido, a escola tem a obrigação de possibilitar a todos os alunos o conhecimento e reconhecimento das principais religiões existentes no mundo, bem como da religiosidade local e regional, garantindo-lhes o direito de serem respeitados em seu credo ou em seu ateísmo dentro do espaço escolar, ao invés de impeli-los para a crença da família ou do próprio professor.

Com relação ao papel da escola, relacionado à disciplina de ER, o texto do CRUA assinala que:

O papel específico da escola será, por meio do Ensino Religioso, habilitar o aluno para uma convivência plural, no contexto social mais amplo. Daí a necessidade de se conhecer, de modo criterioso e aprofundado, a experiência trazida pelo aluno de seu contexto familiar. (CRUA, 2019, p. 689).

Compreendemos que “habilitar o aluno para uma convivência plural, no contexto social mais amplo” e o “conhecimento criterioso e aprofundado” do aluno, é trabalho inerente à todas as disciplinas e da escola como um todo, não apenas de ER.

Ainda na página 689, é assinalada a importância de a sala de aula do ER ser um ambiente “moderador” e o professor possuir “destreza”. Vejamos:

A sala de aula do Ensino Religioso precisa ser esse ambiente moderador, devidamente respaldado, tanto pelo currículo quanto pela destreza do professor, para que o aluno obtenha os recursos de compreensão e análise de sua própria realidade religiosa, compreendida não como superior ou única, porém como mais uma entre outras, de mesmo valor e igual necessidade de acolhimento e respeito. (CRUA, 2019, p. 689).

Não nos parece suficientemente claro no excerto acima, o significado de “ambiente moderador”, menos ainda o sentido de “destreza” do professor. Compreendemos que tanto a sala de aula quanto o professor de ER necessitam ser semelhantes a sala de aula e professores das demais disciplinas.

Apesar das legislações não se constituírem em nosso foco principal para efeitos desse trabalho, é pertinente lembrar que, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 7/2010, no Brasil o currículo do Ensino Fundamental I e II é na atualidade assim composto:

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o Art. 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o Ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 22).

Nota-se, portanto, que apesar do Brasil ser uma nação laica, o Ensino Religioso é instituído oficialmente no país. O referido componente curricular, denominado de disciplina, possui uma profunda raiz histórica na educação pública brasileira, iniciada pelos jesuítas nos primórdios da colonização por Portugal e que vigora até os dias atuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, no artigo 33, estabelece que:

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. (BRASIL, 1996).

Assim, o ER possui legalmente todos os direitos e deveres das demais disciplinas e seus professores devem apresentar compromisso, competência e ética, assim como todos os outros professores. Dessa forma, os adjetivos “moderação” e “destreza” serão cabíveis também às demais disciplinas e professores ou a nenhuma deles, pelo fato do ER não ser uma disciplina diferenciada ou especial.

Mais adiante, na página 690, é apresentado um quadro comparativo das tradições religiosas do Acre, quadro este, considerado essencial ao conhecimento do professor,

pois o mesmo daria visibilidade à pluralidade religiosa acreana e incentivaria à leitura e capacitação profissional.

A despeito do referido quadro e do item 3 do CRUA de ER versar sobre as especificidades do estado do Acre, não observamos nenhum ponto específico que falasse explicitamente sobre a cultura e religiosidade dos seringueiros, ribeirinhos ou povos originários, com algum tipo de menção sobre os encantamentos, santos da floresta, catimbós, lendas ou similares.

A partir da página 697, o texto do CRUA apresenta as competências gerais da BNCC para a educação básica e para a área de conhecimento específica de ER, sem a realização de nenhum tipo de contribuição, complementação ou crítica.

As competências firmadas pela BNCC para a disciplina de Ensino Religioso, são:

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. 03. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. 04. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. 05. 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. 06. 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. (BNCC, Brasil 2018).

Apesar do CRUA haver assimilado sem questionamentos as competências e conceitos tais como “cultura”, “tradições”, “manifestações religiosas” e “crenças” apresentadas pela BNCC para a disciplina de ER, ele não faz nenhum tipo de vínculo desses mesmos conceitos à religiosidade local e/ou regional. Assim, tais concepções caem no vazio, dado não manifestarem a subjetividade do ser acreano/Amazônida.

Outro aspecto interessante do CRUA no tocante à disciplina de ER, diz respeito as referências bibliográficas. São listadas vinte e uma referências ao todo, assim distribuídas:

- Doze referências são *sites* da internet que possuem os seguintes temas: diversidade religiosa; transição religiosa no Brasil; transição e perfil dos evangélicos no Brasil; quatro versam sobre fanatismo; Rio Branco/Acre: a capital mais adiantada na transição religiosa; budismo; islamismo; xintoísmo; O contexto, as competências e habilidades.

- Três referências são do Ministério de Educação – MEC sendo: a Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base; Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade; Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema Transversal - Ensino Fundamental, de 1997.
- Uma referência é do Governo do Estado do Acre: a Proposta Curricular do Ensino Religioso: Implementação de 2002.
- Uma referência é a cartilha do Instituto Fé e Política em parceria com o Governo do Estado do Acre, com o título Muitos são os caminhos de Deus: um pouco de nossa história e de nossas crenças (2011).
- Quatro referências são de livros publicados, sendo três sobre o ensino religioso e uma sobre transição religiosa no Brasil: O Ensino Religioso e seus fundamentos pedagógicos. São Paulo: Recriar. 2019; Ensino Religioso no Brasil. Florianópolis: Insular. 2015; Perspectivas Pedagógicas do Ensino Religioso: Formação Inicial para um profissional de Ensino Religioso. Florianópolis: Insular. 2015; Uma projeção linear da transição religiosa no Brasil: 19991-2040. Eco debate, RJ, 2017.

A inexistência de fontes bibliográficas que abordem a cultura e religiosidade da população Amazônida no CRUA de ER torna-se fato revelador, demonstrando que a temática da religiosidade dos povos da floresta e das águas do Acre não foi contemplada, sequer, nas referências do documento em questão.

4 DESVINCULAÇÃO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO DA RELIGIOSIDADE E CULTURA NO ESTADO DO ACRE

Os seres humanos, desde os primórdios de sua existência no planeta, desenvolveram atos de adoração e cultuação às divindades que, geralmente, se constituíam nos fenômenos da natureza, aos quais não conseguiam compreender. Hodiernamente, a religião continua atual na vida da maioria absoluta da população do planeta, tomando vultos, por vezes, assustadores. Assim sendo, não causa espanto o fato de a religião permear também o espaço escolar, tanto de forma subjetiva quanto objetiva, através da disciplina de Ensino Religioso.

Essa disciplina tem sido o núcleo de muitas polêmicas, sobretudo a partir do Período Republicano quando, mais em tese do que de fato, se estabeleceu o afastamento

entre Estado e Igreja no país. Assim, em diferentes épocas e contextos históricos, a religião e sua influência na vida das pessoas tem sido motivo de estudos e pesquisas por parte de muitos especialistas em âmbito local, nacional e global.

Não obstante o ER ocupa um espaço nas escolas do país, essa disciplina foi sendo formatada como uma matéria à margem, excluída e sem um currículo que a norteasse ou uma ciência que a referenciasse. Seu único parâmetro era o catolicismo que exercia (e ainda exerce) forte influência na política, possuindo grande tradição escolar no país desde os jesuítas. Atualmente, a influência cristã católica divide seu espaço com diversas denominações cristãs protestantes.

Como podemos perceber, ancorada nas concepções católicas ou protestantes, a Disciplina de Ensino Religioso é conduzida prioritariamente sob o viés cristão. Assim, muitos alunos sentem-se constrangidos em se declararem ou terem familiares daimistas, umbandistas, ateus, etc., considerando sofrerem com críticas, represálias e até mesmo *bullying*, praticados por parte dos demais discentes e, até mesmo, docentes e funcionários, que os acusavam de serem “da macumba” e do “diabo”.

Em uma região de tamanha amplitude geográfica, como a região amazônica, é patente a heterogeneidade religiosa, sendo que comumente, tais manifestações como o culto às almas de crianças, seringueiros e indígenas ou criaturas encantadas das águas e das florestas, podem se modificar de localidade para localidade, ocorrendo que algumas ainda estão sendo estudadas como o Santo Daime no Acre, São João do Guaraní e a Cruz Milagrosa.

Entretanto, é verificável que nas escolas com gestores protestantes, não se aceita mais realizar os tradicionais “arraiais”, dado à compreensão de que os mesmos carregam tradições pecaminosas e antiquadas. Razão pela qual eles são substituídos por outras atividades similares, porém, com os mesmos fins lucrativos, utilizando o atualíssimo eufemismo de “feira cultural”, não ofendendo assim, os segmentos protestantes da sociedade.

Concomitantemente, verifica-se em toda cidade de Rio Branco, um estímulo dentro das escolas, sobretudo na rede particular, de se popularizar e implantar entre os alunos as festas de *Halloween*, com bruxas, abóboras e vampiros, aceitos e aprovados. Enquanto isso, botos, iaras, mapinguaris, e toda sorte de seres mitológicos e encantados da cultura amazônica estão sendo decretados à morte no currículo por representarem para alguns o pecado e o demônio e para outros a decadência e o retrocesso, ocasionando um processo de apagão cultural e valorização do estrangeirismo.

Dentro das escolas acreanas é facilmente perceptível a falta de material didático/pedagógico adequado à realidade local, bem como são quase inexistentes as capacitações que abordem a realidade religiosa e cultural amazônica. Sem capacitações nem material didático adequado, a maioria dos docentes passam a atuar utilizando a própria crença religiosa enquanto parâmetro de ensino. Assim, grande parcela dos discentes estão sendo conduzidos a um pensamento e linguajar religioso que os priva de sua cultura e identidade.

Para Machado (2010):

O MEC e as instituições de ensino não fazem um esforço mútuo de diálogo que resulte em convencimento consciente; antes, esse Ministério, subserviente às políticas do Banco Mundial, tenta impor e fixar paradigmas educacionais que primam pela otimização e competitividade, negligenciando a formulação de políticas curriculares que tenham como meta prioritária a formação crítica para a cidadania. (MACHADO, 2010, p.132).

Se não existe ciência neutra, também não existe educação neutra. Dessa feita, a educação formal institucionalizada tanto pode fortalecer como destruir a identidade de um povo. É facilmente verificável que nem a BNCC, tão pouco o CRUA, oferecem os aportes necessários para nortear a elaboração de currículos escolares que contemplem a diversidade da religiosidade e riqueza cultural local e regional.

Lopes aponta que:

Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. (LOPES, 2018, p. 25-26).

Dessa forma, sem negarmos a necessidade de ampliação dos conhecimentos e horizontes dos discentes através da aquisição dos conhecimentos nacionais e globais, defendemos o imperativo de se possibilitar nas escolas acreanas o conhecimento e a valorização da religiosidade e cultura local e regional, fato que compreendemos não haver sido contemplado pelo CRUA, em razão dele estar fixado às prescrições da BNCC.

Ainda de acordo com Machado:

As prescrições curriculares não garantem a operacionalização prática de currículos, mas, ao serem proclamadas, indicam que o Estado tem uma posição no tocante às perspectivas formativas que aspira para a formação de professores. (MACHADO, 2010, p. 127-128).

Trazendo os apontamentos da autora para a realidade da Disciplina de Ensino Religioso na educação básica, o CRUA deixa patente sua coadunação com a BNCC e com o Estado numa clara pretensão de formação massificada, que não valoriza as especificidades locais e regionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país heterogêneo, tanto em seus aspectos geográficos quanto em sua composição étnica e cultural. Sua dimensão continental, além de seus variados aspectos geográficos e históricos, propiciam uma ampla e imbricada configuração populacional e cultural, numa mescla de conhecimentos, cores, religiões gostos, prioridades, etc., que beira ao infinito.

Os professores brasileiros também possuem os mais diferentes perfis configurados e reconfigurados, dentre outros, por suas trajetórias de vida, formações acadêmicas, salários, condições de trabalho e características culturais diversificadas.

Mesmo se fosse possível a constituição de uma pretensa homogeneidade curricular, ainda seria impossível para a BNCC, o CRUA ou qualquer tipo de currículo concebido dentro ou fora das instituições de ensino, homogeneizar o ensino/aprendizagem realizado dentro da diversidade de culturas e escolas do país.

Essa realidade não significa que cada professor leciono sob o caos. Também não significa que cada escola ou professor possa ignorar os conhecimentos construídos no âmbito nacional ou global e precipitar-se a ensinar o que bem entender. Significa a possibilidade “disso e daquilo”, ou seja, da junção do global, nacional, regional e local, graduando conforme a necessidade, prioridade e realidade de cada contexto.

Por isso, questionamos a pretensa necessidade apresentada pela BNCC de se trabalhar pautado em um conhecimento único, com exacerbação nas habilidades e competências, sem se respeitar os aspectos regionais e locais, em uma ação massificadora de qualidade da educação em todo o país.

Instituições das periferias, dos grandes centros urbanos, dos campos, das florestas, dos ribeirinhos, do cerrado, da caatinga, do pantaneiro e do seringueiro, do

pescador e do lavrador têm, minimamente, realidades diversas. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem nesses diferentes espaços, além dos conteúdos comuns também necessitam de sua parte diversificada.

Nesse sentido, é imperativo que que analisemos se, de fato, existe a necessidade de se massificar e homogeneizar o conhecimento da população brasileira, desconsiderando suas especificidades locais e regionais.

As leituras e reflexões realizadas na presente pesquisa apontam para a criação e manutenção de um projeto capitalista/neoliberal de formar corpos e mentes dóceis, resignados e aptos ao trabalho acrítico e massificado. Seres domesticados, formatados e úteis ao capitalismo e ao pensamento eurocêntrico

A maior dificuldade que visibilizamos no tocante à BNCC, vai muito além da disposição dos currículos que centralizam o ensino por habilidade e competências. O grande problema reside no fato de, ao se buscar evidenciar todos os esforços na efetivação das referidas habilidades e competências, se relegar, para não dizermos banir, a luta por uma educação que favoreça a emancipação dos indivíduos e o fortalecimento da coletividade.

Também pudemos verificar, mediante os estudos e comparações realizadas nesse trabalho, que o CRUA na disciplina de Ensino Religioso se, constituiu praticamente, numa cópia da BNCC. Em nenhum momento consta uma apresentação de conteúdos, discussões, explanações ou similares sobre a diversidade religiosa e cultural do estado do Acre. Também não consta no mesmo nenhuma bibliografia específica nesse sentido.

Desta forma, depreendemos que a religiosidade do povo Amazônida, seus caboclos, seringueiros, ribeirinhos, povos originários e etc., necessita de um currículo, com partes regionalizadas, que venham ao encontro de sua identidade cultural, fato que não visibilizamos com clareza no CRUA para a disciplina de ER, documento que visivelmente transcreve para si os preceitos massificadores da BNCC, praticamente na íntegra.

Durante as leituras e pesquisas efetuadas para a realização deste trabalho, ainda pudemos observar que na BNCC quase não se destaca as disciplinas voltadas aos campos humanos e científicos, dificultando a formação do pensamento crítico dos alunos. Observa-se com facilidade a pouca ênfase dada à História, Sociologia e Arte, dentre outras.

Observa-se ainda, um grande destaque em relação a Português e Matemática, fato que, em nossa compreensão, aponta para a necessidade de se atender aos diferentes

programas de avaliação do ensino brasileiro, tanto em âmbito nacional quanto internacional, bem como às necessidades do empresariado.

Entretanto, apenas Português e Matemática, podem até atender às necessidades do mercado capitalista hodierno e das avaliações do sistema de ensino, mas não garantem o desenvolvimento pleno do aluno.

Assim, a formação global humana fica negligenciada e subalternizada a uma concepção de educação tecnicista, que descarta questões subjetivas, porém de extrema relevância para a formação do ser, tal como vem ocorrendo com a disciplina de Ensino Religioso.

De certo que um aluno autônomo e com pensamento crítico, tendo sua subjetividade e cultura levadas em consideração, não faz parte dos principais objetivos da atual proposta de educação que negligencia o componente humano.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1992. pág. 38-47. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/edu01011/bock-behaviorismo.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANNATA, S. C. BNCC: A QUEM INTERESSA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES? **Debates em Educação**. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 09 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 10 de dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nº 9.394**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICA DO ACRE. **Governo do Estado do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf. Acesso em: 17 de ago. de 2022.

FONTINELI, M. T.; SANTOS, R. S. **A BNCC e suas Implicações no Processo de (Re)Formulação e Implantação da Proposta Curricular de Ciências Naturais do Município De Rio Branco – Acre**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA116_ID2709_29072021173537.pdf. Acesso em 15 dez. de 2022.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOUADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, T. M. R. **A Revisão Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. Doutorado em Educação. PUC-SP. 2010.

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

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

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