





BNCC DO ENSINO RELIGIOSO: OUTROS DIZERES NOS ESTADOS DA FEDERAÇÃO

*BNCC OF RELIGIOUS EDUCATION:
OTHER SAYINGS IN THE STATES OF THE FEDERATION*

*BNCC DE EDUCACIÓN RELIGIOSA:
OTROS DICHOS EN LOS ESTADOS DE LA FEDERACIÓN*

 **Ubiratan Nunes Moreira**
Doutor em Educação

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Puc Minas 
Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil.
ubiratannunesmoreira@gmail.com

Resumo: É responsabilidade dos entes federados a implementação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No caso do Ensino Religioso, os currículos dos Estados apresentam uma pluralidade de compreensões e estratégias que resultam em referenciais díspares. Este artigo objetiva pontuar variações curriculares entre BNCC e currículos estaduais e problematizar a compreensão epistemológica desse componente como área do conhecimento. A metodologia de pesquisa utilizada é a hermenêutica dos textos oficiais do Ensino Religioso a partir de um ponto de referência: a alteridade como itinerário do sujeito ético na construção do respeito à diversidade como condição prévia. Observam-se os seguintes resultados: os currículos explicitam divergências na compreensão do objeto do Ensino Religioso; a referência à ética e à cidadania surge como uma panaceia às celeumas entre Ensino Religioso e Estado Laico; a referência epistemológica da(s) Ciência(s) da Religião(ões) proposta pela BNCC do Ensino Religioso não se sustenta; a emancipação da confessionalidade não ocorre ou é frágil; a relação com as Ciências Humanas não é sistemática; é frequente o deslocamento epistemológico para uma subjetividade ancorada numa antropologia teológica; a aula de Ensino Religioso é uma estratégia terapêutica.

Palavras-chave: alteridade; BNCC; currículo; ensino religioso; estado.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

MOREIRA, Ubiratan Nunes. BNCC do ensino religioso: outros dizeres nos estados da federação. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 70, p. 1-20, e24570, jul./set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n70.24570>



Abstract: It is the responsibility of the federal entities to implement the curriculum of the National Common Curricular Base (BNCC). In the case of Religious Education, the curricula of the States present a plurality of understandings and strategies that result in disparate references. This article aims to point out curricular variations between BNCC and state curricula, and problematize the epistemological understanding of this component, as an area of knowledge. The research methodology used is the hermeneutics of official texts of Religious Education, from a point of reference: otherness as an itinerary of the ethical subject in the construction of respect for diversities as a precondition. The following results are observed: the curricula show differences in understanding the object of Religious Education; the reference to ethics and citizenship emerges as a panacea for the uproar between Religious Education and the Secular State; the epistemological reference of the Science(s) of Religion(s) proposed by the BNCC of Religious Education does not hold; the emancipation of confessionality does not occur or is fragile; the relationship with the Human Sciences is not systematic; the epistemological displacement towards a subjectivity anchored in a theological anthropology is frequent; the Religious Teaching class is a therapeutic strategy.

Keywords: alterity; BNCC; curriculum; religious education; state.

Resumen: Corresponde a las entidades federativas implementar el currículo de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). En el caso de la Educación Religiosa, los currículos de los Estados presentan una pluralidad de comprensiones y estrategias que resultan en referentes dispares. Este artículo tiene como objetivo señalar variaciones curriculares entre el BNCC y los currículos estatales, y problematizar la comprensión epistemológica de este componente, como área de conocimiento. La metodología de investigación utilizada es la hermenéutica de los textos oficiales de Educación Religiosa, desde un punto de referencia: la alteridad como itinerario del sujeto ético en la construcción del respeto a las diversidades como condición previa. Se observan los siguientes resultados: los currículos presentan diferencias en la comprensión del objeto de la Educación Religiosa; la referencia a la ética y la ciudadanía surge como una panacea para el desbarajuste entre la Educación Religiosa y el Estado Laico; el referente epistemológico de la(s) Ciencia(s) de la(s) Religión(es) propuesto por la BNCC de Educación Religiosa no se sostiene; la emancipación de la confesionalidad no se produce o es frágil; la relación con las Ciencias Humanas no es sistemática; es frecuente el desplazamiento epistemológico hacia una subjetividad anclada en una antropología teológica; la clase de Enseñanza Religiosa es una estrategia terapéutica.

Palabras-clave: alteridad; BNCC; plan de estudios; educación religiosa; estado.

Introdução

Na discussão sobre a recepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Religioso nas Unidades da Federação e apontamento das contradições, este artigo traz o recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em uma tese de doutorado (MOREIRA, 2023), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e participante do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Educação ética e diversidade, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

A metodologia de pesquisa utilizada é a hermenêutica como estudo comparativo de textos oficiais do Ensino Religioso, numa perspectiva pós-colonialista¹ do currículo, a partir do problema: em que pontos as referências curriculares dos Estados se aproximam ou conflitam com a BNCC e quais as implicações epistemológicas de tais contrastes para o Ensino Religioso?

Nos Estados da Federação, as matrizes curriculares de referência oferecem dimensões epistemológicas não percebidas ou não contempladas no documento nacional. Para o texto da 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)” (BRASIL, 2018, p. 436). No entanto, como disciplina autônoma, no âmbito das Ciências Humanas, é um projeto mais complexo do que uma mera transposição de uma Ciência da Religião para a sala de aula, por se tratar de um território de disputa com a Teologia² e a Igreja Católica. Nesse caso específico, a história desse campo do conhecimento nos currículos explicita a influência da tradição religiosa católica, reforçada pelo Acordo Brasil-Vaticano (BRASIL, 2010) e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (BRASIL, 2017), que legitimaram o ensino religioso católico e de outras confissões nas escolas públicas.

Na leitura das referências curriculares estaduais, este artigo objetiva pontuar variações conceituais e problematizar a compreensão epistemológica desse componente, como área do conhecimento. Na transposição da BNCC do Ensino Religioso para Estados não se garantiu uma unicidade epistemológica das “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 7) nem o caráter não confessional desse componente. Assim, a referência epistemológica da(s) Ciência(s) da Religião(ões) proposta pela BNCC do Ensino Religioso não se sustenta, sua emancipação da Teologia não é evidente e a relação com as Ciências Humanas é complexa.

¹ Conforme Tomaz Tadeu Silva (2016), a teoria pós-colonialista do currículo foca nas “narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto de conhecimento e como sujeito subalterno” e nas “narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperiais” (p. 125) para “questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio” (SILVA, 2016, p. 127).

² Nos institutos de formação docente em Ensino Religioso, ainda predomina a tutela da Ciência da Religião aplicada à Teologia (SOARES, 2013, p. 650).

A BNCC do Ensino Religioso em currículos do Sul e Sudeste

O currículo catarinense traz uma concepção de trabalho coletivo que, se comparados com a BNCC, ampliam o trabalho voltado para a “Diversidade como princípio formativo na educação básica”, destacando e explicitando: “educação ambiental”, “educação para as relações étnico-raciais”, “educação de pessoas jovens, adultas e idosas”, “educação escolar quilombola”, “educação escolar indígena”, “educação no campo” e “educação especial na perspectiva inclusiva”. Parte das seis competências específicas da BNCC do Ensino Religioso, mas acrescenta que o

conhecimento religioso é complexo: é válido recordar que as manifestações, as tradições religiosas e as filosofias de vida, assim como as próprias culturas, ao legitimarem intencionalidades políticas, sociais e econômicas exclusivistas, apresentam, muitas vezes, crenças, doutrinas e práticas contraditórias que podem provocar tanto a libertação quanto a opressão, a inclusão e a exclusão, a paz e a guerra (SANTA CATARINA, 2019, p. 471).

Diferentemente da BNCC, Santa Catarina (2019) não romantiza o evento “conhecimento religioso” e destaca também a possibilidade opressora das intencionalidades, mesmo nesta área. A proposta catarinense abre uma perspectiva não contemplada na BNCC do Ensino Religioso e traça como objetivo a superação de violências específicas, identificando e problematizando situações de violência, como se percebe nos objetivos de aprendizagem do 7º ao 9º ano:

Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo, machismo, xenofobia, LGBTfobia, entre outros.
 Problematizar processos de exclusão e desigualdades, estimulados por crenças, ideologias religiosas, filosofias de vida nos diferentes tempos e espaços.
 Reconhecer o estado laico, o direito à liberdade de consciência ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam (SANTA CATARINA, 2019, p. 492).

O Referencial Curricular do Paraná (2019) problematiza o objeto de estudo do Ensino Religioso. Na BNCC (2018) o objeto é o “conhecimento religioso”, no Paraná (2019), é o “sagrado”. Neste sentido, o currículo do Paraná compreende que o desafio é o diálogo interreligioso, tenta abarcar a religiosidade brasileira em quatro matrizes: indígena, africana, ocidental e oriental. A compreensão do fenômeno religioso a partir da ideia de “sagrado” possibilita uma visualização para além da institucionalidade religiosa, mas também a estigmatiza como mito, rito ou liturgia. O sagrado está para o espontâneo, enquanto o conhecimento é científico. Apesar da rusticidade da proposta, é evidente no texto o perigo de se estereotipar as diversidades, num processo de catalogação e classificação.

O currículo do Paraná (2018) traz algo que é comum ao Currículo Referência de Minas Gerais (2019) e à Matriz de Referência do Rio Grande do Sul (2022): o tema da “religiosidade”. A ideia de religiosidade aproxima o conhecimento religioso ou o sagrado da experiência subjetiva. Demarca uma abordagem antropológica e teológica e se distancia da Ciência da Religião. Assim, os objetivos de aprendizagem do Paraná (2018) incorporam elementos que explicitam a noção de sagrado, como por exemplo “linguagens sagradas”, em constante referência às narrativas.

No caso do Rio Grande do Sul (2022) são incorporados temas transversais, em que a religiosidade dialoga com uma noção de “cuidado”. Esta matriz de referência chega a explicitar uma tendência de um Ensino Religioso mais terapêutico do 6º ao 9º ano, preocupado com o ambiente, citando, inclusive, instituições como o Centro de Valorização da Vida (CVV), bem como os princípios da Comunicação Não Violenta (CNV).

O currículo mineiro traz a religiosidade como uma dimensão da pessoa: “trata-se da proposta de Wolfgang Gruen que, seguindo Paul Tillich, destaca a questão antropológica dessa formação” (MINAS GERAIS, 2019, p. 876). O termo conhecimento religioso é amplo, daí a preferência pela “categoria ‘religiosidade’, em sua acepção antropológica, como educação do sentido da vida, que ultrapassa o reducionismo do adjetivo ‘religioso’, que numa visão imediata parece indicar ‘ensino’ de ‘religião’” (MINAS GERAIS, 2019, p. 878).

Explicitamente, Minas Gerais (2019) escapa ao problema do Ensino Religioso como transposição da Ciência da Religião para a sala de aula e, inclusive, rejeita o reducionismo do adjetivo religioso. No caso não é nem o ensino da religião, mas uma educação do sentido da vida, o que amplia ainda mais a opção do currículo do Paraná (2018) com a noção do sagrado. Entretanto, também o Paraná (2018) considera a temática do “sentido da vida”, mas de forma mais explícita ao indicar como tema transversal o aspecto terapêutico da religiosidade na acepção do cuidado com a transitoriedade da vida. O deslocamento para a religiosidade, inclusive no currículo do Estado de Santa Catarina (2019), amplia o olhar para os grupos minoritários, e incide também numa antropologia.

A influência teológica pode ser percebida na tendência de deslocamento da Ciência da Religião para a Antropologia. No paradigma da antropologia teológica, o ser humano é um ser que deve ser compreendido na ótica do sagrado na constituição da subjetividade. Nesse sentido Minas Gerais (2019) faz seus reparos às habilidades da BNCC, ocupando-se, em parte, de criar novas e modificar a lógica dos verbos de comando. O comando “respeitar”, por exemplo, que aparece duas vezes no rol de habilidades originais da BNCC, do 1º ao 9º ano, é incluído mais

doze vezes em habilidades modificadas pela proposta mineira, além de mais duas outras habilidades criadas. Comparado à BNCC, a cognição respeitar é ampliada consideravelmente em Minas Gerais (2019) de duas para quatorze. No geral, em Minas Gerais (2019) as unidades temáticas de “crenças religiosas e filosofias de vida” são ampliadas através da noção de “sentido da vida” como norteador da categoria de religiosidade.

O currículo do Espírito Santo (2018) exalta a participação democrática e popular e se dedica a explicitar sua concepção de que o currículo é “uma construção”, “não é algo estático, pronto e acabado”, “flexível e aberto”, que busca assegurar “direitos a todos os estudantes” (p. 18). Neste sentido, dá destaque à educação para as diversidades e inclusão social, como educação do campo, escolar indígena, escolar quilombola e para estudantes em situação de itinerância (p. 22 -26). Aqui, o Currículo do Espírito Santo (2018) vai além das generalizações da BNCC e acrescenta dezenove temas integradores que trabalham em conjunto com novas competências específicas, junto às habilidades da BNCC. Na lógica do “conhecer”, “compreender”, “analisar”, tem-se uma matriz mais detalhada que as outras, aperfeiçoando a dimensão cognitivista, buscando abarcar uma espécie de totalidade do “conhecimento religioso” com temas integradores:

TI01 – Direito da Criança e do Adolescente.; TI02 – Educação para o Trânsito; TI03 – Educação Ambiental; TI04 – Educação Alimentar e Nutricional; TI05 – Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; TI06 – Educação em Direitos Humanos; TI07 – Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; TI08 – Saúde; TI09 – Vida Familiar e Social; TI10 – Educação para o Consumo Consciente; TI11 – Educação Financeira e Fiscal; TI12 – Trabalho, Ciência e Tecnologia; TI13 – Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica; TI14 – Trabalho e Relações de Poder; TI15 – Ética e Cidadania; TI16 – Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; TI17 – Povos e Comunidades Tradicionais. TI18 – Educação Patrimonial; TI19 – Dialogo intercultural e inter-religioso. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 50).

O Currículo do Espírito Santo dá outra dimensão ao Ensino Religioso, compreendendo-o, na prática, como um conteúdo imbricado nas Ciências Humanas, interdisciplinar, tomando certo distanciamento estratégico da Ciência da Religião da versão final da BNCC, em sua proposta temática.

O documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro (2018), por sua vez, não faz modificações na estrutura da BNCC, mas salienta na apresentação a preocupação com a subjetividade da experiência religiosa e sua funcionalidade ritual. Enquanto a perspectiva da BNCC reforça o caráter objetivo do conhecimento religioso, para o Rio de Janeiro (2018), o peso está sobre a função simbólica da religião: “sua função é fazer a mediação com outra realidade” (p. 491). Por um lado, destaca-se a para função pública dos líderes religiosos. Por

outro lado, a BNCC, na prática, é relativizada: “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (p. 491). Frente à BNCC, reforça-se a autoridade religiosa:

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão de crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 492).

As orientações do Rio de Janeiro (2018) para o Ensino Religioso eximem os sistemas de ensino de seguirem a BNCC em seus currículos. O eixo interpretativo é descolado da Ciência da Religião para a figura das lideranças religiosas em sua função pública, o que expressa uma tendência à confessionalidade ou interconfessionalidade da disciplina.

O Currículo Paulista para o Ensino Religioso chama atenção para a laicidade do Estado, sendo o componente um contributo para a “socialização” dos conhecimentos. Ademais, reflete sobre a atuação do educador na realidade dos educandos: “é imperativa a superação de posturas e atitudes discriminatórias, sendo essas suplantadas por um trabalho educacional alicerçado na diversidade cultural e religiosa” (SÃO PAULO, 2019, p. 501). Apesar de seguir a estrutura proposta pela BNCC, abre duas frentes, nos anos finais: “filosofia e religião” e “meio ambiente e religião” (p. 505). Assim, faz-se um deslocamento da Ciência da Religião para as Ciências Humanas. Num volume de objetivos menor que a proposta do Espírito Santo, o Currículo de São Paulo se aproxima deste e investe no trato interdisciplinar do componente voltado para projetos de cidadania:

Educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social, educação para consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. Esses temas são contemplados nas habilidades de Ensino Religioso ao longo do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 505).

A BNCC do Ensino Religioso não é acolhida com unanimidade nos Estados das Regiões Sul e Sudeste do Brasil. A modificação não está somente em se acrescentar e adequar o currículo às especificidades regionais do país. O desacordo passa por nuances semânticas e conceituais que deslocam o Ensino Religioso como transposição das Ciências da Religião para a sala de aula, ora para as Ciências Humanas e Antropologia Teológica, cabendo, inclusive, uma perspectiva confessional considerada função mediadora, doutrinal e ritualística das lideranças

religiosas. Nesse comparativo é possível perceber um descolamento da BNCC para os currículos nos Estados: o conhecimento religioso como objeto de pesquisa é enfraquecido considerando a preocupação com o sujeito desse conhecimento.

A BNCC do Ensino Religioso em currículos referência do Nordeste

A referência curricular da Bahia (2019) para o Ensino Religioso enfatiza o aspecto teórico e prático, destacando, a exemplo das propostas das Regiões Sul e Sudeste, para além da BNCC, o desenvolvimento da consciência do educando para aspectos do desenvolvimento do sujeito como o autoconhecimento individual. Acrescenta aos objetos do conhecimento a perspectiva da formação de valores socioemocionais e socioambientais, com habilidades que desafiam “o pensar e estratégias de pensamento” como as seguintes habilidades: “reconhecer os desafios das concepções religiosas e suas crenças com clareza mental e tranquilidade”, no 3º ano (p. 456); “Experimentar a meditação concentrativa”, no 4º ano (p. 457); “identificar e reconhecer o bem-estar mental, emocional e físico”, no 5º ano (p. 458). Explicitamente contempla que o componente é uma tarefa de várias ciências, nesse caso, as Ciências Humanas aplicadas à diversidade cultural, principalmente do Estado da Bahia. Os temas desse componente curricular são percebidos, numa “relação transversal, a partir de uma construção epistemológica fundamentada em diferentes campos de estudo, como a História, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Política, a Cultura, a Psicologia, entre outros” (BAHIA, 2019, p. 451).

Também em oposição à BNCC do Ensino Religioso o currículo do Governo do Estado da Bahia (2019) enfatiza a experiência individual da religiosidade. Nesse caso, a teoria passa pelas Ciências Humanas e a prática por estratégias de “concentração mental e o desenvolvimento da mente emocional”, como por exemplo, na unidade “meditação” do 6º ao 9º: “Reconhecer o aumento da satisfação e produtividade para melhor compreensão da realidade” (p. 459), no sexto ano; “exercitar práticas de atenção plena e capacidade de reflexão, mediante símbolos e narrativas inter-religiosa” (p. 460), no 7º ano; “Identificar o valor da reflexão, da imaginação e da criatividade para a solução de situações cotidianas” (p. 461), no 8º ano. No 9º ano, a questão do desenvolvimento da consciência de si como transcendência, na unidade temática “meditação”, infere-se do objeto “afetos positivos, redução de estresse e melhoria de eficácia”, na habilidade “reconhecer a atenção plena na respiração e nos sentimentos dos pensamentos” (p. 463).

O Documento Curricular Referencial do Ceará (2019) segue a BNCC, apenas cria objetivos específicos, competências específicas e relação “intercomponente”, realçando um detalhamento das habilidades que, na verdade, não altera o modelo tecnicista já implicado na BNCC. Como o documento referência do Rio de Janeiro, entretanto, acrescenta a noção de crença e esfera pública, resguardando a influência das lideranças religiosas e crenças na sociedade.

O currículo maranhense retoma a importância da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) na composição do Ensino Religioso pensado como área do conhecimento. Maranhão (2019) vai além ao sugerir estratégias de aula, com uma preocupação com as metodologias de ensino, acrescentando “atividades sugeridas” para cada habilidade da BNCC. Segue uma síntese das sugestões:

debates; rodas de conversa; pesquisas em mídias impressas e digitais; exposição pelo próprio aluno, de suas raízes culturais e religiosas; histórias contadas por membros da comunidade; pesquisas junto às variadas lideranças religiosas para contribuição na aula; seminários, portfólios, murais, exibição de vídeos temáticos; projeto de via (MARANHÃO, 2019, p. 470).

O currículo de Sergipe (2018) segue a BNCC do Ensino Religioso e relaciona a formação docente ao curso de Ciências da Religião para as redes públicas e privadas (p. 645). Também Pernambuco (2019) traz em seu currículo uma preocupação com a docência em Ensino Religioso, mas pouco muda na perspectiva da BNCC. Ao mudar algumas nomenclaturas e dar ênfase à “mística” e às “lideranças religiosas”, traz também a relação “religião” e “meio ambiente”, bem como “tradições religiosas, mídias e tecnologias” (p. 579), mas sem contraposição ao caráter tecnicista do modelo curricular da BNCC.

O Rio Grande do Norte (2018), por sua vez, não inova na estrutura da BNCC para o Ensino Religioso e reforça a preocupação com a laicidade do Estado tendo a Ciência da Religião como solução epistemológica. Nesta ótica, oferece dois pontos que contribuem para uma organização e direcionamento das aulas. Duas colunas são acrescentadas ao documento nacional: “problematização” e “soluções didáticas”. De fato, a problematização traz uma perspectiva da BNCC para o Ensino Religioso que é a importância do método: “a problematização” (BRASIL, 2018, p. 434). O currículo do Rio Grande do Norte (2018) se ateu a esse detalhe da BNCC, o explicitou e ampliou. Com outros, se preocupa com a questão avaliativa, aqui, no entanto, traz uma taxonomia de itens a serem avaliados que, cognitivamente, são uma transposição do próprio texto das habilidades com seus verbos de comando alinhados ao sistema avaliativo: planejamento – aula – prova.

Da mesma forma, o Currículo do Piauí (2020) tem uma preocupação especial com o sistema avaliativo. Na lógica da BNCC do Ensino Religioso, recorre aos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso” do Fonaper (1997). Desta forma, a avaliação no Ensino Religioso compreende um processo que vale para o “professor” como momento “privilegiado que permite ao educador tomar conhecimento do crescimento do educando, reformular seu projeto educativo e rever sua atuação”. E também ao educando: “permite tomar conhecimento do seu crescimento, sentir-se valorizado em seus esforços, como, também, redimensionar a sua postura diante do projeto pedagógico” (PIAUI, 2020, p. 294). Não ocorrem modificações significativas na estrutura das habilidades, no entanto, o currículo oferece um direcionamento temático para cada habilidade da BNCC do Ensino Religioso e inova nos seus objetos de conhecimento que são, na verdade, temas que visam orientar o processo de ensino e avaliação. Tais temas e objetos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, são explicitamente referenciados nas Ciências Humanas, especificamente, na História.

Alagoas (2019) não traz um conjunto de competências de habilidades para o Ensino Religioso, mas uma orientação geral como anexo:

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; b. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; c. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; d. Conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; e. 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; f. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo que se assegure assim os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (ALAGOAS, 2019, p. 10).

A Paraíba (2018) reorganiza a disposição dos conteúdos e temas da BNCC, alinhando-os às habilidades, sem modifica-las ou acrescentar. Ressalta o papel da laicidade e, por isso das Ciências da Religião com um rol de possibilidades metodológicas que são, na verdade, um comentário dos eixos da própria BNCC do Ensino Religioso. Na orientação sobre a avaliação da disciplina, retoma a proposta do Fonaper (1997): “contínua e sistemática, intrínseca ao processo educativo ao determinarem que ela corresponda ao acompanhamento da aprendizagem e não à aquisição dos conteúdos desvinculados do mundo e da vida dos(as) educandos(as)” (p. 379). O currículo da Paraíba insiste na avaliação, explicitando a pontuação sob a justificativa de que sendo o componente “obrigatório para a escola”, “logo precisa ser objeto de avaliação. Quando tratamos sobre o ensino/aprendizagem do Ensino Religioso, é

essencial observar como é realizada a avaliação” (p. 380). A proposta indica a necessidade de uma avaliação final, onde:

“são aferidos os resultados sobre a aprendizagem deste componente curricular, em que são detalhados o grau de aprendizagem dos(das) estudantes, o desenvolvimento das habilidades e competências a respeito das unidades de conhecimento. Assim, avalia-se se o ensino/aprendizagem cumpriu a sua finalidade: proporcionar aos(às) estudantes aprofundarem e obterem conhecimentos de novas atitudes e novos valores diante do conhecimento religioso, tais como: a sociabilidade, afetividade, responsabilidade, cultura de paz, compromisso, responsabilidade, transformação etc. (PARAÍBA, 2018, p. 380).

A proposta da Paraíba traz uma orientação bem objetiva da avaliação em Ensino Religioso num quadro organizador: “ótimo (o) = 90 – 100” para estudantes “assíduos, respeitosos, responsáveis, solidários, com ótima participação ativa e efetiva”; “Bom (B) = 7,0 - 8,9” para estudantes “presentes, interessados, responsáveis, com boa participação e convivência, demonstram bons princípios e adotam valores humanos”; “Precisa Melhorar (PM) = 5,0 - 6,9” para estudantes que faltam ocasionalmente, apresentam gestos humanitários, demonstram atitudes e interesses regulares, oscilam em praticar de ações solidárias”; e “Tem Dificuldades (TD) = Abaixo de 4,9” para estudantes faltosos, dificilmente participam das atividades, apresentam resistência nos relacionamentos, têm convivência desafiadora” (PARAÍBA, 2018, p. 380). Apesar de perceber a necessidade de avaliar o nível de aprendizagem, propõe uma avaliação que mistura critérios objetivos com processos atitudinais subjetivos, como por exemplo julgar a aprendizagem pela frequência ou “ótima participação”, acrescenta-se “oscila em praticar ações solidárias”. O que oscila, na verdade, é a própria proposta, entre a avaliação tecnicista, de ranqueamento, e o subjetivismo do modelo.

A BNCC do Ensino Religioso em currículos do Centro-Oeste e Norte

O Distrito Federal (2018) reconhece uma contradição entre Estado Laico e a presença do Ensino Religioso em escolas públicas. Então, explicita o caráter ético de tal componente. Dessa forma, o trato dos conteúdos deve buscar construir uma “Cultura da Paz” (p. 300). Academicamente, o objetivo é a “formação integral do ser na dimensão física, psicológica e social” sob o prisma da “ética da alteridade” (p. 301). “Alteridade e simbolismo” são os temas norteadores dos objetivos e conteúdos, juntamente com eixos transversais, como “educação para a diversidade/cidadania e educação para os direitos humanos/educação para a sustentabilidade”, uma vez que o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino

Religioso não trabalha com a metodologia de competências e habilidades, como na BNCC. Objetivamente, a BNCC do Ensino Religioso não é destacada, pois as referências são outras:

O Ensino Religioso, no contexto educacional público, de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e a Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993, deve ser coerente com as características e finalidades desse espaço, que não é proselitista, mas pedagógico, laico e pluralista (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 299).

Como no Distrito Federal, o Pará (2019) traz uma reflexão sobre a laicidade do Estado:

Pensar um ensino público escolarizado, científico e laico é algo que ainda hoje não se concretizou como deveria na educação brasileira. Os avanços são significativos, mas os anacronismos ainda estão presentes e não se restringem apenas a presença do Ensino Religioso no currículo da escola básica no que se refere à laicidade (PARÁ, p. 314, 2019).

No Pará (2019) a Ciência da Religião aparece como solução para o problema da laicidade, pois a intensão é não negar “as crenças pessoais, mas também não as elegem nos seus estudos” (p. 316). Assim, o documento curricular deste Estado optou por se organizar frente à BNCC do Ensino Religioso em três eixos:

Dessa forma, o primeiro eixo “O Espaço/Tempo e suas Transformações” apresenta subeixos que buscam apresentar a materialidade das religiões e espiritualidades na cultura brasileira no espaço/tempo, destacando sua evolução, transformação e adaptação.

O segundo eixo “Linguagem e suas Formas Comunicativas” traz subeixos em que se destacam sistematicamente as diferentes linguagens e formas comunicativas registradas nos textos escritos e orais, nas celebrações, expressões e manifestações simbólicas, assim como outras concepções e posturas observadas no seu contexto sociocultural, sejam elas materiais ou imateriais, buscando mostrar como os seres humanos vêm se constituindo enquanto linguagem.

O terceiro eixo “Valores à Vida Social” apresenta subeixos que possibilitam a abordagem ética aplicada nesse componente curricular, orientada por um olhar que estuda as religiões fora de seu universo de crença pessoal, permitindo assim, a visibilidade das religiões como elas realmente se apresenta (PARÁ, 2019, p. 316)

A opção do Pará (2019) de manter a proposta original da BNCC do Ensino Religioso e o horizonte das Ciências da Religião como epistemologia principal, visa o reforço de uma suposta laicidade do ensino. Apesar de o terceiro eixo explicitar que o estudo das religiões deve estar fora do “universo de crença pessoal” como ideário da neutralidade científica do pesquisador do fenômeno religioso, de forma geral, salta aos olhos, no primeiro eixo, a preocupação com a espiritualidade brasileira. Nesse caso, a forma como as pessoas fazem suas experiências pessoais do registro religioso a qual se identificam. Nesse caso, o segundo eixo intenta na estruturação da linguagem das espiritualidades, culturas escritas e orais, para identificar e compreender. O terceiro eixo, porém, explicita a preocupação com o campo da

formação de valores, compreendendo que o Ensino Religioso é, na verdade, uma espécie de ética no Estado Laico que considera a religião como conteúdo programático.

O currículo de referência de Mato Grosso do Sul (2019) reorganiza o formato da BNCC, incluindo uma descrição ou detalhamento das Habilidades, chamado de “contextualização”, que trazem uma ênfase sobre questões do sujeito como a “forma pelas quais as pessoas manifestam sentimentos” (p. 802) e “práticas celebrativas” (804). Esse modelo de “contextualização” dá um direcionamento rumo à identificação das narrativas, mitos e “lendas que fazem parte da cultura de muitos povos” (p. 806). O que na linha da BNCC explicita uma construção semântica a partir da linguagem hegemônica, como a noção de “sagrado” que é persistente em todo o texto das contextualizações. Essa referência curricular também se ocupa de destacar as lideranças religiosas, citando-os e de certa forma, explicitando as diferentes cosmovisões. A estratégia de detalhamento dá um caráter descritivo ao currículo, alinhado em grande parte à BNCC.

A Lei 9.394/1996 aparece no documento curricular do Tocantins (2019) que, semelhante à proposta de Alagoas, ignora Artigo 33 alterado pela Lei n.º 9.475/1997, quando cai a interconfessionalidade da disciplina curricular, estabelecendo sua neutralidade frente à laicidade do Estado. Mas, para o currículo tocantinense, a BNCC do Ensino Religioso, no entanto, o Fonaper e os esforços de um Ensino Religioso laico, como transposição das Ciências da Religião para a sala de aula, tudo isso, é ignorado. O Estado adota um ensino religioso interconfessional numa interpretação própria da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439 (BRASIL 2017):

O Ensino Religioso no Brasil assume caráter interconfessional a partir da Resolução nº 9.475/97, substitutiva do Art. 33 da LDB nº 9394/96. Ele foi assumido a partir de então, pelo sistema público de ensino do país perdendo assim o caráter de ensino laico e sendo enquadrado dentro do padrão comum às demais disciplinas. A partir de então, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 02/04/98 o reconhece como área de conhecimento. No dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou que o Ensino Religioso nas escolas públicas deverá ser de forma confessional e com este julgamento conclui-se que sendo confessional não irá ferir o texto da nossa Constituição Federal. (TOCANTIS, 2019, p. 90)

O Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2017), de fato, não decidiu que o Ensino Religioso nas escolas públicas deverá ser confessional, mas a constitucionalidade do § 1º do Artigo 11 do Decreto nº 7.107/2010, isto é, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé: “O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2010, § 1º, Artigo 11). A orientação da BNCC do Ensino Religioso

para os Estados é por um trato científico do conhecimento religioso (BRASIL, 2018, p. 434), mas o pedido de inconstitucionalidade do “ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas” foi negado (BRASIL, 2017).

Em seguida, o texto do Tocantins (2019) não vê conflito com a BNCC, cita seus quatro objetivos para o Ensino Religioso. Mas, logo em seguida, suprime o termo “ciências da religião” da BNCC e modifica a concepção de objeto: “a compreensão religiosa, um importante objeto da área de Ensino Religioso, perpassa pelas diferentes áreas do conhecimento científico representado nas Ciências Humanas e Sociais” (TOCANTINS, 2019). O objeto passa de conhecimento religioso para compreensão religiosa.

No documento de Tocantins (2019), perpassa por diferentes áreas científicas, mas representada pelas Ciências Humanas e Sociais. A Ciência da Religião é explicitamente ignorada. Muda-se a direção epistemológica da BNCC para o Ensino Religioso com nova realidade para o componente: parte das habilidades formuladas pela Ciência da Religião e ao mesmo tempo as suprime como fundamentação epistemológica, não vendo conflito com a confessionalidade. Chama de confessional uma situação que teoricamente não intenta ser. Em seguida, acrescenta ao currículo retirado da BNCC uma extensa coluna com sugestões pedagógicas para cada habilidade, detalhando o conteúdo, sugerindo e exemplificando de forma contemporizada, com textos da literatura, ora especificando tradições religiosas, ora tangenciando o objeto com outras disciplinas.

As sugestões tocantinenses tendem, em alguns momentos, à tradição judaico-cristã, como na compreensão da habilidade retirada da BNCC: “(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida” (TOCANTINS, p. 108, 2019). Apesar de a habilidade pedir para desenvolver a cognição da análise “nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida”, o direcionamento do currículo deste Estado até indica a necessidade de ver outras denominações, mas prevalece a seguinte orientação:

Essas habilidades podem ser desenvolvidas através de projeto, envolvendo outros componentes curriculares com diversas estratégias e/ou metodologias (filmes, dinâmicas, músicas, leituras reflexivas, vídeos) que abordem autoconhecimento. Trazer para discussão, textos que ajudem refletir sobre a Transcendência e Imanência de Deus numa perspectiva atual. Sugere-se nesse contexto, textos de Leonardo Boff. Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra. 1999 p 21). Observar nos veículos midiáticos disponíveis (internet e TV) organizações que se envolvem nas questões de direito à vida, defesa da família e outras defesas sociais. Pode-se problematizar com eles, partindo da seguinte pergunta: Como é representado o Transcendente (Deus) em sua religião? (TOCANTIS, p. 108, 2019).

Observa-se, no exemplo acima, uma preocupação com as estratégias de aula direcionando o conteúdo. No entanto, a ideia de “Transcendência e Imanência de Deus” é de alcance epistemológico da tradição teológica cristã, o que se percebe também na indicação dos textos. A própria pergunta “como é representado o Transcendente (Deus) em sua religião?”, embarca na ideia de pesquisa apresentada pela BNCC, mas, todavia, explicita uma disputa no campo epistemológico e uma hegemonia do colonialismo religioso nesse mesmo território.

No referencial curricular de Rondônia (2019), o Ensino Religioso, antes mesmo de ser apresentado, já possui um conteúdo obrigatório, os “símbolos nacionais”:

São eles: Bandeira Nacional, Armas Nacionais, Selo Nacional e o hino Nacional. Em 18 de setembro comemora-se o Dia dos Símbolos Nacionais. O estudo dos Símbolos Nacionais poderá ter seu desenvolvimento viabilizado em vários componentes curriculares, em especial em Língua Portuguesa, História, Geografia e Ensino Religioso” (RONDÔNIA, 2019, p. 120).

Apesar da discutível tarefa patriótica do componente Ensino Religioso, o Referencial Curricular de Rondônia segue a BNCC na apresentação e concepção do componente, sem consideráveis modificações ou acréscimos às unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

Ainda na Região Norte do Brasil, o referencial curricular amazonense concebe o Ensino Religioso como um componente curricular onde o conhecimento religioso deve conduzir na formação de valores éticos e sociais:

O Ensino Religioso deve conduzir os/as estudantes pelo caminho a ser percorrido por valores humanistas, construído sobre a base sólida do amor, da fraternidade da bondade, da honestidade, da verdade, da humildade, da justiça, da ética, do agradecimento, da confiança e, primordialmente, solidificada no respeito e na amplitude da diversidade de pensamento, comuns à todas as filosofias e crenças (AMAZONAS, 2018, p. 640)

O currículo do Amazonas (2018) explicita a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos e uma influência da “educação cristã” na leitura da LDB de 1996, que preconiza o ensino interconfessional, mas com uma compreensão religião, entendida como um fenômeno autônomo, numa “ação pedagógica multidisciplinar”:

como um fenômeno que tem autonomia e liberdade em todos os aspectos fenomenológico, histórico, sociológico, psicológico, antropológico e linguístico, isto é, o fato religioso sobrevive por si só, embora esta existência esteja intimamente conectada com outros aspectos e dimensões da vida de cada pessoa e da existência coletiva da humanidade e no contexto amazônico (AMAZONAS, 2018, p. 641).

O referido currículo sinaliza que o preconceito e a discriminação, praticados por meio de injúria, são considerados crimes e estão previstos pelo Código Penal, chamando atenção,

ainda, para o racismo religioso. Desta forma, traz o “Ensino Religioso Escolar” intrinsecamente ligado aos “valores da democracia, da paz, dos direitos civis e políticos de cada cidadão” (AMAZONAS, 2018, p. 641). A partir daí, seguem as competências específicas, habilidades e objeto de conhecimento da BNCC do Ensino Religioso, acrescentando um detalhamento do objeto do conhecimento que especifica o caráter interconfessional dos objetos de aprendizagem.

Considerações finais

A forma como a BNCC do Ensino Religioso é acolhida nas regiões do Brasil, explicitam sua problematidade. Percebe-se, por um lado, a persistência de recurso semântico ao se propor a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) como solução para a discutível presença do referido componente curricular no Estado Laico; por outro usam-se de todos os recursos semânticos para conciliar confessionalidade e laicidade. Trata-se, evidentemente, de um problema mal resolvido. Por isso, a referência mais potente não é a BNCC, mas a LDB de 1996, que favorece a noção de interconfessionalidade. Neste ponto, no acordo entre o Brasil e Vaticano (BRASIL, 2010), o Artigo 11 sobre o Ensino Religioso que recoloca o ensino religioso católico na escola pública, contradiz o art. 33 da LDB nº 9.394/1996, na sua redação dada pela Lei 9.475/1997, que tirava o ensino confessional de cena. À guisa das polêmicas, a “Concordata” passou tanto pela Câmara (BRASIL, 2011) quanto pelo Senado Federal (BRASIL, 2009).

Na sequência, a ADI 4439 proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR) teve como objeto o artigo 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da LDB 9.394/96: e o artigo 11, § 1º do “Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgado por meio do Decreto nº 7.107/2010. A PGR evidenciou a impossibilidade de conciliação entre Estado laico e o Ensino Religioso confessional nas escolas públicas. Para a PGR somente o não confessional caberia às escolas públicas. O pedido foi pela inconstitucionalidade dos modelos confessional, interconfessional ou ecumênico e resultado a favor da constitucionalidade das duas formas, elimina a contradição como “superação” do problema.

Construídos com certa proximidade histórica e política da BNCC e ADI 4439, os currículos dos Estados explicitam divergências na compreensão do objeto do Ensino Religioso. Assim, a referência à ética e à cidadania surge como uma panaceia às celeumas entre Ensino Religioso e Estado Laico. Os objetivos de ensino e aprendizagem escapam aos parâmetros epistemológicos das ciências da religião e da educação para uma procura pela subjetividade confessional.

Apesar de os currículos não explicitarem uma demanda voltada para a formação docente, uma vez que a figura do líder religioso ganha projeção, é recorrente a preocupação com a aula. A dificuldade de se estabelecer um ponto epistemológico preciso que surge de uma constante negação disfarçada da BNCC do Ensino Religioso, é ampliada quando se busca traçar estratégias para a aula. Desta forma, os currículos ganham um caráter não-diretivo, tendo as subjetividades como condutoras de um possível processo de experiências religiosas em sala de aula. Nesse ponto, é frequente o deslocamento epistemológico para uma antropologia teológica com estratégias terapêuticas. A referência epistemológica da(s) Ciência(s) da Religião(ões), proposta pela BNCC do Ensino Religioso não se sustenta. De um lado, a emancipação da confessionalidade não ocorre ou é frágil, recorre-se à terapia. Por outro lado, a relação com as Ciências Humanas não é sistemática, quando se busca escapar do atrito religião e laicidade, recorre-se também à ética, cidadania e formação de valores como solução semântica para um proselitismo disfarçado.

Referências

ALAGOAS (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular de Alagoas*. Maceió: Secretaria do Estado de Educação, 2019. Disponível em: <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 24 mai. 2022.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Amazonense. Ensino Fundamental Anos Iniciais*. 2018. Disponível em: www.cee.am.gov.br/?page_id=902. Acesso em: 25 mai. 2022.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação. *Documento curricular referencial da Bahia*. Vol. 1, 2019. Disponível em: dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11329.htm Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Fernando Collor. Senador PTB/AL. *Acordo Brasil-Santa Sé*. Discurso em Plenário Mensagem e Exposição de Motivos do Executivo Texto do Acordo e

Decreto Legislativo Relatório aprovado Perguntas e respostas Acordo-quadro. Brasília: 2009. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf> Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *PL 309/2011: Altera o art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas redes públicas de ensino do país*. Pastor Marco Feliciano Data da Apresentação: 09/02/2011. Regime de tramitação: Ordinária Em 04/05/2011 Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=853190&filename=Avulso%20PL%20309/2011 Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Inteiro Teor do Acórdão: Ação de Inconstitucionalidade 4.439*. Distrito Federal, 27 de nov. 2017, 264 p. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392> Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 5 abr. 2021.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso em: 30 abr. 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo do Espírito Santo. Área do conhecimento: Ensino Religioso*. Vitória: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 2.ed. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Território Maranhense*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf Acesso em: 13 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf Acesso em: 13 nov. 2022.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Referência de Minas Gerais*.

Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOREIRA, Ubiratan Nunes. *BNCC DO ENSINO RELIGIOSO E A REPRODUÇÃO COLONIAL: pressupostos éticos, políticos e decoloniais para uma pedagogia do Sul*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Puc Minas, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas/Home/Visualizar?seq=8BAB5850E1F8C69A81B5307AA6E9AFC6> Acesso em: 23 mai. 2023.

PARÁ (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Estado do Pará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VEuVsAEI0751AR40ITLkV2Pi5waP8sHz/view>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PARAÍBA (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação do Estado de Paraíba, 2018. Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/página-inicial/propostas-curriculares-da-paraiba>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PARANÁ (Estado) Secretaria de Educação. *Referencial curricular do Paraná*. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: www.referencialcurricularparana.pr.gov.br. Acesso em 7 nov. 2022.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco*. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PIAUI (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental*. Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte*. OFFSET EDITORA 1ª edição - E-book - Natal/RN – 2018. Disponível em: www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARAM=&LBL=NOT%20CDCIA. Acesso em: 16 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. *Matrizes de referência para o ano de 2022*. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. *Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://rj.undime.org.br/noticia/29-01-2020-16-03-documento-de-orientacao-curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro-educacao-infantil-e-ensino-fundamental>. Acesso em: 17 nov. 2022.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Educação. *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*. 2019. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense*. Florianópolis: Gráfica Coan, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo paulista*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião aplicada à Teologia. In.: PASSOS, J.D.; USARSKI, F. (Org.) *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 649 - 662.

TOCANTIS (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Curricular do Tocantins: Ciências da Religião e Ensino Religioso*. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 2019.