

## TRÂNSITOS E ARTICULAÇÕES EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA BNCC

TRANSITS AND ARTICULATIONS AROUND RELIGIOUS EDUCATION AS A CURRICULAR COMPONENT IN THE BNCC

TRÁNSITOS Y ARTICULACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO COMPONENTE CURRICULAR EN LA BNCC

Alenice Souza França<sup>1</sup> 0009-0005-2077-4622  
Paulo de Tássio Borges da Silva<sup>2</sup> 0000-0001-5328-7269

<sup>1</sup> Universidade Federal do Sul da Bahia – Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil; [alenicefranca@hotmail.com](mailto:alenicefranca@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense – Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Brasil; [paulotassio@id.uff.br](mailto:paulotassio@id.uff.br)

### RESUMO:

A discussão que se apresenta é oriunda da pesquisa-ebó “As construções de políticas de currículo no/em ensino religioso: articulações com as religiões de matrizes africanas no município de Alcobaça-BA”, e aqui analisamos os trânsitos e as articulações em torno do componente curricular ensino religioso (ER), refletindo os processos de construção das políticas de currículo para o ER até a BNCC. Os fluxos metodológicos para a discussão que se coloca neste texto se situam na análise documental, no aprender/fazer do ebó, articulando elementos e conjunturas que estes dialogam nas brechas que compõem as construções de políticas curriculares. Enquanto oferta, a investigação traz para o diálogo proposto o (des)alinhavar de costuras da colonialidade na educação. No traçado do ponto para esta pesquisa-ebó, entendemos que o processo de fazer pesquisa está alinhado à necessidade de estabelecer diálogos de (des)construção para reinvenção de possibilidades dentro do percurso investigativo. Sem a pretensão de esgotar a discussão, entende-se que as movimentações realizadas para construção do componente curricular ER dialogam sobre um percurso emaranhado por disputas em arenas que não se restringem à educação. Na esteira de formulações sobre a existência do referido componente curricular, os períodos que perpassaram para a sua construção, evidenciam as negociações realizadas nos distintos contextos da política educacional, da normatização e das políticas de currículo.

**Palavras-chave:** ensino religioso escolar; políticas de currículo; BNCC.

### ABSTRACT:

The discussion presented here stems from the ebó research project "The Construction of Curriculum Policies in/on Religious Education: Connections with African-Based Religions in the Municipality of Alcobaça, Bahia." Here, we analyze the transitions and connections surrounding the Religious Education (RE) curricular component, reflecting on the processes of developing RE curriculum policies up to the BNCC. The methodological approaches to the discussion presented in this text are based on documentary analysis and the learning/doing of ebó, articulating the elements and contexts that these interact with in the gaps that compose the construction of curricular policies. As an offering, the research brings to the proposed dialogue the (un)stitching of the seams of coloniality in education. In defining the point of reference for

this ebó research, we understand that the research process is aligned with the need to establish dialogues of (de)construction to reinvent possibilities within the investigative path. Without intending to exhaust the discussion, we understand that the movements undertaken to construct the ER curricular component dialogue with a path entangled by disputes in arenas beyond education. In the wake of formulations regarding the existence of this curricular component, the periods that led to its construction highlight the negotiations carried out in the distinct contexts of educational policy, standardization, and curriculum policies.

**Keywords:** religious education in schools; curriculum policies; BNCC.

#### **RESUMEN:**

La discusión que se presenta aquí surge del proyecto de investigación ebó "La Construcción de Políticas Curriculares en/sobre la Educación Religiosa: Conexiones con las Religiones de Base Africana en el Municipio de Alcobaça, Bahía". En este trabajo, analizamos las transiciones y conexiones en torno al componente curricular de Educación Religiosa (ER), reflexionando sobre los procesos de desarrollo de políticas curriculares de ER hasta el BNCC (Consejo Nacional del Marco Curricular Nacional). Los enfoques metodológicos de la discusión que se presentan en este texto se basan en el análisis documental y el aprendizaje/practicar del ebó, articulando los elementos y contextos con los que estos interactúan en las brechas que componen la construcción de políticas curriculares. Como propuesta, la investigación aporta al diálogo propuesto la (des)costura de las costuras de la colonialidad en la educación. Al definir el punto de referencia para esta investigación sobre ebó, entendemos que el proceso investigativo se alinea con la necesidad de establecer diálogos de (de)construcción para reinventar posibilidades dentro del recorrido investigativo. Sin pretender agotar la discusión, entendemos que los movimientos emprendidos para construir el componente curricular de ER dialogan con un camino enredado en disputas en ámbitos más allá de la educación. A raíz de las formulaciones sobre la existencia de este componente curricular, los períodos que llevaron a su construcción resaltan las negociaciones llevadas a cabo en los distintos contextos de la política educativa, la estandarización y las políticas curriculares.

**Palabras clave:** educación religiosa en las escuelas; políticas curriculares; BNCC.

### **Uma prosa inicial**

A discussão que se apresenta é uma cena oriunda da pesquisa-ebó "As construções de políticas de currículo no/em ensino religioso: articulações com as religiões de matrizes africanas no município de Alcobaça-BA", e aqui analisamos os trânsitos e as articulações em torno do componente curricular ensino religioso (ER), refletindo os processos de construção das políticas de currículo para o ER durante a história até a BNCC.

Os fluxos metodológicos para a discussão que se colocam neste texto se situam na análise documental, no aprender/fazer do ebó, articulando elementos e conjunturas que estes dialogam nas brechas que compõem as construções de políticas curriculares. Enquanto oferta, a investigação traz para o diálogo proposto o (des)alinhavar de costuras da colonialidade na educação. No traçado do ponto para esta pesquisa-ebó, entendemos que o processo de fazer pesquisa está alinhado à necessidade de estabelecer diálogos de (des)construção para reinvenção de possibilidades dentro do percurso investigativo. A pesquisa

se apresenta como um “arriar ebó”, entendendo que esta construção é proposta a partir do aprontar/fazer, do indagar do processo, dos contextos contingentes e provisórios. Enquanto preparo, é pertinente salientar que esta não obedece a critérios de prescrições, numa busca de borrar os discursos como regime de verdades (Foucault, 2014).

A presença do Ensino Religioso Escolar (ERE) vem nos últimos anos movimentando espaços que perfazem o fazer educativo. Enquanto movimento, os percursos de constituição deste componente curricular se emaranham com seguimentos que demandam a articulação de discursos e disputas de espaços conquistados mediante articulações entrelaçadas em reafirmação de poder. O percurso em que o ERE é edificado está repleto de negociações com agentes empenhados na execução de ações pensadas no contexto e no impacto deste a partir das práticas pedagógicas para além da escola.

As ações que validaram a presença do ERE nas construções curriculares, as discussões sobre a presença deste em documento curricular e a veiculação dos discursos em prol da presença em normativas que, deliberam a presença do referido componente em políticas de currículo, enunciam o quão abrangente é o cultivo sob o crivo de predileções no e pela fé/crença judaico-cristã.

A educação a serviço da dominação/doutrinação, apresenta-se no contexto da história do Brasil com vistas a atender às demandas políticas do Estado e, conseqüentemente, da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR). Neste sentido, emerge a necessidade de compreender como a legislação foi se desenhando desde a ocupação de cargos estatais por padres e membros da ICAR, a organização da educação e norteamentos de códigos de moralidade da sociedade. Sepulveda; Sepulveda (2017) aponta que:

A presença católica na escola brasileira ultrapassava a questão da disciplina escolar, era um problema curricular, pois praticamente todos os conteúdos de todas as disciplinas, assim como a formação da maioria dos professores, de uma forma ou de outra, relacionava-se com a religião católica, seja pelos padrões morais, seja pela presença física de sacerdotes na estrutura escolar. Essa forma de organizar a escola sobreviveu de forma incontestada até a Proclamação da República (Sepulveda; Sepulveda, 2017, p. 178).

A ligação do Estado com a ICAR e os poderes que esta buscava fixar em seus domínios esteve numa arena de intensa efetivação e disputa de poder. Os textos normativos vão elucidar como estas articulações foram garantidas e impressas nos períodos após a Independência do Brasil. Em 1824, os diálogos eram de contexto de afirmação do Brasil enquanto nação independente; o Catolicismo se torna a religião oficial no Brasil, e como oficial subtende-se que todas as outras tinham suas legitimidades de credos postas em risco.

Com a Proclamação da República em 1889, as movimentações políticas, econômicas e sociais compunham um cenário de modificações inclinadas a acompanhar o sistema de governo. Estas mudanças impactaram diretamente no controle que a ICAR tinha e emerge “[...] um limite entre as esferas política e religiosa. Há, com o ideário republicano, uma total liberdade de culto e plena separação jurídica entre Estado e religião” (Carvalho, 2020, p. 30).

Das muitas restrições impostas pelo Estado à ICAR referente ao controle exercido, o espaço da escola era indiscutivelmente uma negociação que não foi vista como definitiva. Se antes da promulgação da Constituição Federal de 1891 e, por meio do Decreto 119-A/1890, o Estado buscava limitar o poder da ICAR, inclusive nas escolas republicanas (Sepulveda; Sepulveda, 2017). A desobediência do Decreto nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe e Pernambuco é enunciado no regresso do ERE para a escola como um processo forjado a partir de uniões durante décadas anteriores. Estes descumprimentos para com a normativa salientavam o regresso da disciplina nas escolas,

[...] a Igreja Católica se empenhou no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Tímidos retornos nos estados, forte na proposição da Revisão Constitucional de 1926, bem-sucedida por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos na década de trinta, a disciplina retornou às escolas públicas através de decreto (Cury, 2004, p. 189).

No momento que a ICAR se reacende no cenário político, mediante a impressão de símbolos oriundos da fé católica, apresentado ao país de forma esplendorosa como a imagem do Cristo Redentor, a representação de Nossa Senhora Aparecida como Padroeira do Brasil e a volta do Ensino Religioso às escolas públicas a partir da Reforma de Francisco Campos com o Decreto 19.941/1931, abrem-se os caminhos para as “autoridades eclesiásticas proporem conteúdos programáticos, escolher livros escolares, designar professores e fiscalizar conteúdos que deveriam ser ligados a doutrina e à moral da Igreja” (Santos, 2016, p. 38 *apud* Carvalho, 2020, p. 32).

O Decreto 19.941/1931 dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primários, secundários e normal. O texto vai regulamentar o retorno do ER aos espaços da escola, a quantidade de alunos, material didático, a prática pedagógica sem que esta fosse prejudicial às demais disciplinas. Responsável pela primeira reforma educacional nacional, Francisco Campos é oriundo de Minas Gerais, um dos estados que se opôs a destituir o ER dos espaços da escola.

O retorno ao cenário político e educacional foi para a ICAR resultado de investimentos,

de aproximações políticas e construções normativas. A criação da disciplina ERE ganha ao longo de sua história uma escrita de disputas e afirmações que foram tecidas em meio a negociações políticas e discursos de necessidade da aprovação divina nas construções humanas. Esta compreensão imprime que “[...] O ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (Cury, 2004, p. 183).

O trânsito das propostas para a permanência do ERE enfrentou percalços. Com a Constituição de 1934, que trazia discursos favoráveis à permanência deste nos espaços da escola, estabelecendo uma ruptura de uma educação tradicional com forte influência de dogmas e nas normativas seguintes se observa disputa sobre a permanência do referido componente. A Constituinte de 1937, no Art. 133 traz que: “O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (Brasil, 1937). Nesse contexto, “[...] o ER vai perder força frente à disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) que, na prática, atendia também a valores religiosos” (Sepulveda; Sepulveda, 2017, p. 180), mas, atender aos interesses não significava ter o poder de articular caminhos para o ERE.

Duas décadas depois, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, inscreve o ERE, desobrigando o Estado de custear o professor na escola. O movimento das discussões, que outrora supostamente política, perfazia agora também um caminho econômico no que se refere a obrigação trabalhista com o profissional que ministraria o componente. Essa discussão se apresentou com o Art. 97 da LDB/1961 (Sepulveda; Sepulveda, 2017).

Na Ditadura Civil Militar, as tramitações do ERE tiveram impacto direto sobre as propostas de doutrinação proposta pela ICAR. As mudanças deflagradas em todo cenário nacional em que a privatização do ensino, a formação para a mão-de-obra, as reformas nas LDB nº 4.024/1961 e LDB nº 5.092/1971, foram redesenhando o cenário da educação no país, trazendo mudanças no papel da ICAR e conseqüentemente do ERE, que teve seu campo estendido como disciplina nas escolas de primeiro e segundo graus, mesmo como facultativa, dividindo espaço e aglutinando propostas junto a reintegrada disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), trouxe para sua constituição o cuidado em abordar as questões relacionadas à religiosidade cristã. Estas voltadas a construção do ser humano vinculado aos critérios de moral, civilidade, família e pátria. A adequação ao contexto político dialogava nas entrelinhas com doutrinações cristãs.

As movimentações que o ERE consolidou durante o período da Ditadura Civil Militar deram possibilidades para que o componente permanecesse nos entremeios da proposta da EMC, marcados por fluxos de disputas pelo espaço da escola e nuances de predileções pela fé cristã, que serão tencionadas pelos movimentos sociais, tendo em vista a diversidade religiosa presente no território brasileiro.

### **Entremeios entre política e religião: movimentação da fé em espaços públicos**

A defesa quanto a permanência do ERE nos espaços da escola pública foi ao longo da trajetória deste componente curricular, um espaço permeado de disputas e poder. Enquanto disputa, o cenário desta elaboração sinaliza a veemência que propostas foram incisivas na deliberação para criação de aparatos normativos. Nas articulações de poder, nota-se a existência de difusão de ideias veiculadas sob a égide de doutrinação que não se encerra em territórios de discussão, pois estas vagueiam e proliferam, alicerçando defesas políticas embebidas em discursos religiosos promovidos em massa.

As reformulações políticas que o Brasil passou com a redemocratização estremeceu alianças longínquas com a fé, apresentando restrições quanto a presença da religião em inúmeros processos que, outrora eram territórios demarcados por discursos e dogmas voltados para as religiões judaico-cristãs.

A vivência de manifestações sagradas em espaços públicos não esteve no panorama da liberdade religiosa propagada e subordinada ao crivo julgado e inscrito em leis, e no imaginário popular, como aceitável e necessário à sociedade brasileira. A partilha dos festejos, ritos e vestimentas eram percebidos como afronta. A liberdade religiosa estava, então, condicionada aos crivos de olhares impregnados de colonialismo. Leonel (2010) chama atenção que,

Apesar do fato de a Proclamação da República ter proposto em sua agenda uma estrita distinção entre as esferas civis e religiosas, definindo de uma vez por todas a separação entre Estado e Igreja, e a liberdade e tolerância religiosa como valores fundadores, a mesma agenda republicana não deixou de estar impregnada das discussões religiosas, preocupando-se durante muito tempo em regular os direitos e os espaços das religiões (Leonel, 2010, p. 384).

Entendendo que o ato de tolerar esteve e ainda está em um campo imerso em indagações, é imprescindível chamar a atenção para a abertura que o termo laico trouxe para a leitura em contextos de disputas de territórios para outras vertentes além da ICAR. Religiões outras,

restringidas mediante controle de espaços, veem na imparcialidade do termo laico um caminho para propagar ideias e discursos para além da doutrina da ICAR. Assim, os protestantes “Conseguiram ampliar sua presença no território nacional através de templos, escolas, hospitais e outras instituições. Sobretudo em relação à educação [...]” (Santos, 2017, p. 962-963).

Discursos proselitistas chegam aos espaços públicos revestidos de discursos que reafirmam uma batalha emergencial contra o mal instituído a partir de construções político-religiosas. Nas duas últimas décadas, o crescimento das igrejas neopentecostais chama a atenção pelo número crescente de fiéis, pela aquisição de instrumentos de comunicação e divulgação, pela intensificação da “guerra espiritual”<sup>2</sup> (Jaenisch, 2011) contra o mal e a busca pela prosperidade.

A Constituição Federal de 1988 traz para esse contexto de público e permitido, a profissão da fé de religiões marginalizadas, abordadas neste contexto como “Religiões de Matrizes Africanas”. Igrejas como Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e outras do segmento neopentecostal, intensificaram campanhas em prol da desqualificação das RMA’s e Católicas, formulando uma autoafirmação de unilateralidade da fé, difundida e amplificada de forma midiática, shows, doutrinações, expulsões e pregações de glórias terrenas e celestial.

As intensificações sobre as glórias buscadas pelas instituições religiosas sinalizam um percurso que remontam à apropriação de espaços para a divulgação dos credos defendidos. Ocupar espaços públicos com o intuito de demonstrar campanhas emergenciais voltadas para a luta terrena e conquistas de glórias, deram-se a partir de investidas religiosas, como a Marcha<sup>3</sup> para Jesus. Evento que ocorre em todo o país sem data fixa e com a participação de religiões distintas, a primeira ocorreu em 1993. Assemelha-se a este movimento a Caminhada promovida pelos católicos<sup>4</sup>, na qual presume que o marchar e o caminhar emitem um chamado para se apropriarem dos espaços.

As disputas pelos espaços têm chegado às esferas que solicitam a regulamentação mediante normativas. Nota-se que as propostas para a efetivação das referidas leis emergem de representantes da instituição que ocupam cargos políticos nas instituições de poder do país.

---

<sup>2</sup> Cecília Loreto Mariz (1999) indica que a teologia da guerra espiritual é global e, no Brasil, relaciona-se a ritos e símbolos afro-brasileiros, frequentemente transformados em alvo de disputa nos discursos religiosos.

<sup>3</sup> Segundo Emanuel Freitas da Silva (2019) o termo *marcha* usado para nomear as movimentações de católicos e protestantes é referenciado na Bíblia através de narrativas. “É nesse espírito, nessa “perspectiva religiosa” de marchar para a vitória, que acontece a marcha: é como uma preparação para uma “guerra espiritual” [...]” (Silva, E. F., 2019, p. 420).

<sup>4</sup> Emanuel Freitas da Silva (2019) descreve algumas caminhadas realizadas por católicos, assim como socializa informações sobre a caminhada para Jesus também como movimento de apropriação de espaços e disputas

O movimento da Marcha para Jesus teve sua regulamentação no ano de 2009<sup>5</sup>, cuja data a ser realizada corresponde aos 60 dias contados após o Domingo de Páscoa, sendo esta uma data móvel. Assegurar normativas que viabilizem eventos religiosos em espaços públicos evidencia a veiculação de discursos e acordos destinados a dispor representantes nas esferas do executivo nas três instâncias, demarcando a presença de discursos em espaços com representação política partidária.

Lacerda (2022) chama atenção para a presença do público evangélico/protestante de período anterior à redemocratização do Brasil, cujo primeiro representante político partidário foi eleito em 1933. Observa-se que não há partido que se intitule como protestante, ou que seja nomeado por religião específica. Há no cenário político, representantes de partidos ligados às diferentes igrejas, com discursos voltados para o fundamentalismo religioso.

O Brasil tem um grande número de igrejas evangélicas, mas relativamente poucas lançam candidatos ao Congresso. E, entre elas, um número ainda menor consegue eleger um representante. O crescimento do número de parlamentares evangélicos no Brasil se deve, pois, ao sucesso de um pequeno número de igrejas pentecostais grandes e com estrutura centralizada...Essas igrejas são responsáveis por boa parte dos deputados federais evangélicos eleitos nas últimas décadas (Lacerda, 2022, p. 302).

A ocupação dos espaços, a eleição de representantes, a divulgação de discursos e a impressão de intolerância ganharam proporções significativas. Emerge a inquietude de indagar: sob quais lugares os percursos são conduzidos? Referendando a Constituição de 1988 no que toca à liberdade religiosa, religiões marginalizadas na formação do território brasileiro vêm trilhando um percurso nomeado como “Caminhada pela liberdade religiosa e fim da intolerância”<sup>6</sup>. O movimento acontece há doze anos e é composto por fiéis, representantes e sacerdotes de diferentes religiões, com o propósito de socializar a importância de lutar contra o preconceito, pela liberdade religiosa e em busca de respeito, convocando a população a refletir sobre os impactos do racismo religioso.

Os percursos que as caminhadas e marchas se movimentam chamam a atenção para os objetivos que estes buscam atingir. Subtende-se que o encontro dessas movimentações chama a atenção do poder que o discurso político movimentado pela fé tem amplificado em diferentes segmentos sociais. Tomando a profissão da fé como direito e, nos fluxos que tais manifestações são constituídas, outra marcha emerge no ano de 2023. A marcha para Exu adentra neste

---

<sup>5</sup> Lei 12.025 de 03 de setembro de 2009, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

<sup>6</sup> A Caminhada pela liberdade religiosa acontece desde o ano de 2008. O objetivo desta refere-se à tentativa de desconstrução de discursos que estigmatizam religiões outras consideradas como minorias e marginalizadas ao longo do processo de colonização brasileira com representantes de diferentes religiões.

cenário, trazendo para o espaço público a divindade associada ao mal, propagada por religiões judaico-cristãs. A repercussão do movimento se apresenta em forma de protesto aos processos de marginalização atribuída às RMA's.

### **Entre acordos e pareceres: negociações em torno do ensino religioso escolar**

As influências dos discursos religiosos têm nas últimas décadas difundido reflexões sobre a amplitude do poder da religião em tomadas de decisões que, envolvem o Estado e a educação, no que toca às produções curriculares sobre o ERE. Os desdobramentos de inserção, submissão e articulações políticas pelas quais a disciplina transitou, trouxe propostas de mudanças na então Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/1996, a partir dos desencontros da primeira versão, no qual reimprimia a isenção de ônus para os cofres públicos e confessional em atendimento à opção religiosa e/ou interconfessional (Carvalho, 2020).

A alteração da LDBEN mediante a normativa 9.475/97, inscreveu o Art.33 que assinala:

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Brasil, 2018, p. 23-24).

A modificação evidencia a pressão de grupos religiosos para adequar as propostas educacionais com vistas a inserir o referido componente curricular e/ou reformular propostas. Os dilemas que compõem a redação “De oferta obrigatória e matrícula facultativa”, abrem brechas quanto aos caminhos que o componente trilha nos espaços educativos sobre a proibição do proselitismo e as construções realizadas nas instituições de ensino. A pressão sobre adequação de propostas é evidenciada com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, cuja proposta versava em estabelecer a “[...] reelaboração curricular” (Brasil, 1996), duramente criticada por intelectuais da educação, concentrado em refletir a prática pedagógica para as áreas de conhecimento, deixando o Ensino Religioso de fora.

Este silêncio do ERE na criação dos PCN's, reiterou a pressão e discursos para produção de proposta que subsidiasse o componente, respaldado pela LDBEN e Constituição Federal. Em 1995, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), associação civil e

direito privado, cria o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso (PCNER). A criação do documento de forma independente reitera a escola pública como espaço de disputa e permanência. As disputas sinalizadas dizem respeito aos credos judaico-cristãos, evidenciando predileção às referidas religiões, num histórico de perseguição e silenciamento de outras marginalizadas.

A própria Igreja Católica desempenhou importante papel no combate às religiões afro-brasileiras, na década de 1950, ao fazer apologia do combate às religiões não-cristãs e ao ativar a sua extensa rede de influências no espaço político e mediático (Oro & Steil, 1997; Correa, 1998). Mas, na década de 1970, a Igreja Católica reforça a sua posição oficial contra as religiões afro-brasileiras, com um pedido de censura por parte da Arquidiocese do Rio de Janeiro (Oro, 2008, p. 3011-12) (Dias, 2019, p. 45).

Retornando à cronologia em que o texto foi organizado para relacionar as articulações políticas, deu-se a criação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDBEN 9394/96 para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira como obrigatórias no currículo oficial das escolas públicas e privadas. A referida lei trará para os espaços da escola a obrigatoriedade de incluir nas construções curriculares discussões sobre a cultura negra. Considerada uma conquista nas lutas pelo reconhecimento da importância da história e cultura africana e afro-brasileira na formação do povo brasileiro, teve o apoio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em março de 2004.

Essas mudanças não significaram que as RMA's fossem incluídas como parte indispensável nos estudos feitos dentro do ERE. O silêncio, o desconhecimento e a indiferença em relação à existência de pessoas pertencentes aos credos de religiões marginalizadas em propostas direcionadas ao ERE, fortaleceram a intolerância e, em muitas circunstâncias, permitiram diferentes formas de violência na vivência de crenças outras.

As reverberações da catequização cristã trouxeram para o cenário das discussões a efetivação de Acordos entre Estados, baseados nas construções enraizadas pela ICAR na formação do Brasil. Em novembro de 2008, com a assinatura da Concordata<sup>7</sup>, tratado assinado entre Estados, Brasil e o Vaticano, as atenções voltam para o ERE. Em construção oficial da Concordata, “O acordo entre o Brasil e a Santa Sé, assinado na Cidade-Estado do Vaticano em 13-11-2008, institui o Estatuto Jurídico da Igreja Católica em nosso País, de modo a consolidar,

---

<sup>7</sup>Segundo Cunha (2009), “Concordata é um termo próprio do universo simbólico da Igreja Católica. Ela é um tratado ou acordo firmado entre os governos de dois Estados, o Vaticano e um outro” (Cunha, 2009, p. 264). O autor aborda a construção do documento instigando o leitor a refletir sob quais justificativas o tratado foi construído e assinado.

em um só documento, todos os atos legais até então vigentes” (Senado Federal, 2009, p. 5).

Neste acordo, a presença de três artigos chama a atenção por abordar o ERE. Cunha (2009) nos atenta para as possíveis discussões políticas na tramitação durante a análise e assinatura do documento, no que se refere ao ERE os artigos 9, 10 e 11, no qual frisam a reiteração na delimitação e disputa do espaço escolar, além de levantar indagações quanto ao Art. 11 que, alertará sobre a diversidade cultural e pluralidade religiosa existente no país<sup>8</sup>.

Acordos são firmados, normativas modificadas, questionamentos levantados quanto a construção do ERE como parte integrante da educação nacional. Assim, disputas em arenas que estão para além dos crivos da fé vão desenhando o ERE nas décadas seguintes. A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais, reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental (EF). As movimentações e os acordos em torno da efetivação da assinatura da Concordata culminaram na efetivação do ERE enquanto área de conhecimento e este posto como necessário à “formação da pessoa”, enunciando silêncios sobre pessoas que não professam a fé/credos em nenhuma instituição religiosa. Os arranjos para a permanência e reconhecimento dentro do EF irá desdobrar e ganhar amplitude jurídica e reimpressão de conquista de espaço na normativa educacional.

### **Trânsitos na reafirmação do ensino religioso escolar**

A assinatura do Acordo da Santa Sé em 2010 provocou inúmeras discussões sobre o ERE. No mesmo ano o Procurador Geral da República, Roberto Monteiro Gurgel Santos, ajuizou o pedido para julgar a improcedência do ERE nos espaços da escola pública. A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439 iniciou em 2010 e, trouxe para o contexto das discussões o dilema que transita nas propostas de execução do ERE, que fere a Constituição do Brasil e seu Estado Laico, da oferta do componente enquanto confessional ou interconfessional, bem como da seleção de professores para ministrar as aulas a partir do credo do(a) aluno/aluna. A ação finalizou em 2017, período que corresponde às movimentações para os arranjos que apresentaram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) à sociedade.

Julgada como improcedente por 6x5<sup>9</sup> (votos), as discussões transitaram pela

---

<sup>8</sup> Neste Art. 11, o referido acordo sinaliza o reconhecimento da liberdade religiosa e diversidade, mas enfatiza a presença do ensino religioso com espaço garantido pela Constituição Federal além de outras normativas vigentes que advertem sobre o proselitismo religioso (Brasil, 2009).

<sup>9</sup> O resultado do julgamento como improcedente evidenciou o impacto da religião nos discursos que envolvem o ensino religioso escolar, gerando um resultado estreito na votação. Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, com pressupostos éticos e científicos em direcionamentos para a execução, há um conflito com o resultado da ADI 4.439 (Santana, 2019).

compreensão do ERE enquanto confessional ou interconfessional, considerando a liberdade de expressão e diversidade religiosa assegurada pela Constituição Federal. É imprescindível pontuar que os discursos realizados por cada ministro/ministra endossam construções jurídicas, filosóficas e históricas. O parecer trouxe a subjetividade da normativa no que toca à pluralidade e a liberdade, do laico e confessional, acentuando os dilemas em propor caminhos que se distanciam e se aproximam. Nos sete anos que durou este julgamento, as etapas direcionaram para uma escuta pública em 2015, que:

[...] diversas entidades religiosas, especialistas na área de educação e parlamentares. Majoritariamente os *amicus curiae* convocados proferiram sua opinião no sentido da procedência da ação, ou seja, de que a natureza do ensino religioso não deve ser confessional ou interconfessional e os professores da disciplina não podem, de igual forma, ser representantes de confissões (Santana, 2019, p. 85).

As discussões e julgamentos quanto a ADI 4439 não exauriram as minúcias que cercam o ERE, tampouco o impacto que a defesa da existência e permanência deste traz para o contexto da política. Assim, interessa-nos refletir, quais impactos essas elucidações do laico, confessional/interconfessional, liberdade e diversidade terão nas formulações de combate ao preconceito, na vivência do respeito à diversidade, principalmente de religiões marginalizadas ao longo do processo de formação histórica e social do povo brasileiro.

Sob a alegação do ERE enquanto parte integrante da formação do cidadão, o Ministro Luís Fux chama a atenção de que a crença não pode ser considerada elemento de constituição básica do cidadão, elucidando a existência de ateus e agnósticos. Segundo ele, o ensino religioso não pode ser considerado parte da formação básica do cidadão, na medida em que não se pode considerar incompleta a formação escolar daquele que optou por não se matricular na disciplina religiosa, exercendo seu legítimo direito assegurado constitucionalmente. No entanto, o próprio parâmetro de controle alude, no caput à “formação básica” (Brasil/ADI 4439, 2017, p. 140), o que esvazia a discussão.

Enquanto para o Ministro Gilmar Mendes,

[...] a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo – sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores (Brasil/ADI, 2017, p. 151).

Compreendo que a intensidade das discussões sobre a influência ou não da religião na vida das pessoas, foi levada em consideração dada à diversidade de credos existentes, cada um

deles com suas subjetividades, frente a proposta de não realizar proselitismo religioso. Contudo, foi levado em consideração a criação de proposta curricular pelo Estado do Rio de Janeiro, que adotou modelo confessional. Caputo (2012) coloca que “depois da lei, cimentada e colocada como disciplina no currículo das escolas da rede pública do Rio de Janeiro, a educação religiosa (agora católica e evangélica) é reforçada e legitimada também no que Forquin chama de “cultura escolar”. É por isso, por exemplo, que as crianças de candomblé não encontram espaço na escola para expressar suas culturas (Caputo, 2012, p. 224).

A existência de construções normativas é voltada para satisfazer solicitações de um público que adota dogmas instituídos em registros escritos como forma de conduzir o Ensino Religioso Escolar (ERE). Diante das construções e resultados de disputas em arenas que significam muito mais que a existência de um componente curricular, cabe refletir o quão poderoso é o discurso religioso, que não se limita aos espaços dos dogmas de fé, pois estes reverberam nos espaços e caminham pelas ações políticas, jurídicas, culturais e sociais.

### **O ensino religioso na BNCC**

Os movimentos em prol da construção do ERE enquanto componente curricular foi se definindo ao longo dos séculos em que este disputou espaços para a sua inserção e permanência. As disputas travadas nas normativas, na produção de propostas e no pertencimento de um espaço conquistado nas políticas de currículo, inscreve o componente em mais um processo de requisitar seu lugar na BNCC.

A produção da BNCC foi enunciada em 2015, passando por um processo de estruturação de uma proposta unilateral de saberes postos como comum para um território de diversidades. A normativa contou com três versões para que a última fosse homologada em 20 de dezembro de 2017, com agenda a ser cumprida pelos estados no decorrer do ano seguinte.

Nas diferentes versões apresentadas para consulta pública, levantaram-se questionamentos sobre o Estado laico, espaço/área em que o componente seria inserido e as abordagens confessionais. As negociações sobre o espaço que o ERE ocuparia só será efetivada na terceira versão, e esta traz, em sua estrutura, a presença do componente como área de conhecimento específica. As intervenções de associações político-partidárias enfatizam a presença desse elo com a religião nos espaços públicos, requisitando um espaço já alicerçado mediante decretos e normativas que criaram e modificaram a legislação educacional vigente no país.

Nas versões da BNCC, o ERE esteve como integrante na área das Ciências Humanas, construindo uma área específica, e esboçando nesse aspecto, a existência de arranjos para a

efetivação do então Componente Curricular Ensino Religioso como ciência destituída da confessionalidade (Lima; Freitas, 2020). Para Santos (2017), a segunda versão foi a que apresentou maior “[...] visibilidade no que diz respeito da necessidade de um diálogo intercultural e inter-religioso nesse componente curricular” (Santos, 2017, p. 61).

As escutas realizadas durante o processo sinalizavam a existência de disputas pela presença do ERE na normativa. A terceira e última versão da BNCC, trazida em 2018, apresenta o componente com área específica e unidades temáticas como norteadoras. Aos estados foi deliberada a orientação de propor um documento referencial que contemplasse os norteamentos que a referida lei federal trouxe, realizando as devidas adequações. Sobre esse ponto de articulação de uma política curricular, Mainardes (2006) sinaliza que “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (Mainardes, 2006, p. 53).

As construções curriculares delineadas para a construção da BNCC sinalizaram arenas cercadas por negociações e interesses diversificados de pessoas que não estavam imersos no contexto da educação, mas eram impactadas pelas decisões tomadas sobre os caminhos que esta percorreu. Ao falarmos dos impactos, levamos em consideração as questões econômicas, políticas, culturais e sociais, tendo em vista que “[...] toda política de currículo é uma política cultural, tanto sua análise a partir da derivação de processos econômicos e de classe – no qual o Estado está engendrado-, quanto do seu deslocamento fetichizado dessas relações excluem dimensões importantes das lutas sociais para darem sentido a algumas dinâmicas da cultura” (Lopes, 2011, p. 29). Assim, cabe dizer ainda que, o processo de construção de saídas e retornos do ERE nas propostas curriculares, com articulações que veiculam processos marcados por disputas na definição de espaços que reverberam saberes, são indispensáveis no entendimento de currículo enquanto política cultural.

### **Algumas considerações**

As movimentações realizadas para construção do Ensino Religioso Escolar como componente curricular dialogam sobre um percurso emaranhado por disputas em arenas que não se restringem à educação. As organizações no entorno de sua constituição denunciam a influência direta de pessoas em diferentes tempos e espaços, engajadas em construções normativas e curriculares voltadas para validação do componente curricular.

Na esteira de formulações sobre a existência do referido componente curricular, os períodos em que este perpassou em sua construção, evidenciam as negociações realizadas nos

distintos contextos da política, da normatização e das políticas de currículo. Os discursos dos bastidores, geraram possibilidades de presença em acordos internacionais, na mudança da LDBEN 9394/96, na conquista de área de conhecimento destinada exclusivamente para o ERE na Base Nacional Curricular Comum, trazendo para as discussões a força dos envolvidos na defesa e promoção do componente curricular de ensino religioso.

A potência dos investimentos destinados à permanência do componente tem ganhado reforço em proselitismos e na criação de decretos e normativas que visam instituir a Bíblia como suporte pedagógico em estados específicos. As relações entre as religiões judaico-cristãs e normativas que alteram, impõem e validam caminhos proselitistas têm ganhado espaços expressivos nas últimas décadas. Temos, nesse contexto, como pano de fundo, a presença de políticas partidárias tramitadas em projetos de lei com vistas a atender ao fundamentalismo religioso presente em diferentes segmentos da sociedade.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19475.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm). Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm). Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.025, de 3 de setembro de 2009**. Institui o Dia Nacional da Marcha para Jesus. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112025.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112025.htm). Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439, Distrito Federal**. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Relator para o acórdão: Ministro Alexandre de Moraes. Julgado em 27 set. 2017. Brasília, DF: STF, 2017. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=750123015>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Francisco de Assis. **Gestão do ensino religioso no Brasil: uma análise do gênero opinativo**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 263-280, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 183-191, 2004.

DIAS, João Ferreira. “CHUTA QUE É MACUMBA”: O percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 12, n. 22, p. 39–6, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JAENISCH, Samuel Thomas. Ecos da reforma: sobre o crescimento pentecostal e seus impactos no protestantismo histórico em Porto Alegre. **Século XXI -Revista de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 119-139, 2011.

LACERDA, Fábio. Como o crescimento evangélico se transforma em representação política. **Novos Estudos CEBRAP**. v. 41, n. 02, p. 295-313, 2022.

LEONEL, Guilherme Guimarães. Campo religioso brasileiro na contemporaneidade: continuidades, descontinuidades, transformações e novos ângulos de análise. **Interseções**, v. 12 n. 2, p. 382-407, 2010.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 49, p. 1-21, 2020.

LOPES, Alice Casimiro Ribeiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas *In*: LOPES, Alice Casimiro Ribeiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARIZ, Cecília Loreto. A Teologia da Batalha Espiritual: uma revisão da bibliografia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 47, p. 33-48, 1999.

SANTANA, Liege de Almeida. ESTADO LAICO X ENSINO RELIGIOSO CONFSSIONAL: UMA ANÁLISE ACERCA DA ADI 4439 DO STF. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT**, v. 5, n. 2, p. 83-98, 2019.

SANTOS, Lyndon de Araújo. O Cristo Vivo na Civilização: Protestantismo e Espaço Público

no Brasil (1930-1932). **Horizonte**, v. 15, n. 47, p. 949-973, 2017.

SANTOS, Marinalda Alves Rodrigues. O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, n. 13, p. 53-64, 2017.

SEPULVEDA, Denise; SEPULVEDA José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Educação**, v. 42, n. 11, p. 177-190, 2017.

SILVA, Emanuel Freitas da. A Fortaleza da fé em dois movimentos: marchando para Jesus, Caminhando com Maria. **Religare**, v.16, n.2, p. 413-434, 2019.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Alenice Souza França**. Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Professora nas Redes Municipais de Educação de Itamaraju e Alcobaça na Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1213558952528015>

**Paulo de Tássio Borges da Silva**. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal Fluminense. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7692677995296875>

#### **Como citar**

FRANÇA, Alenice Souza; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. TRÂNSITOS E ARTICULAÇÕES EM TORNO DO ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA BNCC. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e76570, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.76570.