

LEITURA HISTÓRICA E CRÍTICA DA INSERÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE

HISTORICAL AND CRITICAL READING OF THE INSERTION OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE AMAPAENSE CURRICULUM REFERENCE

LECTURA HISTÓRICA Y CRÍTICA DE LA INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA NO REFERENCIAL CURRICULAR DE AMAPA

Antonio Carlos Sardinha¹
Marcos Vinicius de Freitas Reis²
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira³

Resumo

O presente artigo tem por finalidade compreender a proposta curricular do Ensino Religioso contida no Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amapá em 2019 e tem sua proposta pedagógica ligada aos pressupostos metodológicos e teóricos da Ciência da Religião. Pontuamos limitações de ordem epistêmica e conceitual que abrem fissuras pela opacidade que sustenta o discurso sobre o fenômeno do Ensino Religioso no documento. Esse aspecto está associado a outra dimensão importante de considerar ao assinalarmos o processo de elaboração do documento para a área de Ensino Religioso no Amapá, que envolve ação institucional de atores e o processo participativo, considerado limitado dada a abrangência e o contexto que tematiza (e politiza) a religião no contexto das políticas de educação.

Palavras-chave: Religião e educação; Diversidade religiosa e cultural; Laicidade e Ciência da Religião

Abstract

The purpose of this article is to understand the curriculum proposal for religious education contained in the Amapaense Curriculum Framework for early childhood and elementary education. The State Education Council of Amapá approved the document in 2019 and has a pedagogical proposal linked to the methodological and theoretical assumptions of Science of Religion. We point out epistemic and conceptual limitations that open cracks due to the opacity that supports the discourse about the teaching religious phenomenon in the document. This aspect is associated with another important dimension to

1 Doutor em Comunicação (UNESP). Professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5257-3263>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8522818562933819>. E-mail: sardinhajor@yahoo.com.br

2 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder do Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas Públicas (CEPRES-UNIFAP/CNPq). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0380-3007>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0706355533898912>. E-mail: marcosvinicius5@yahoo.com.br

3 Livre-docente em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma. Diretor de Pesquisa do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2168-1186>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>. E-mail: srjunq@gmail.com

consider when punctuating the process of preparing the document for the area of religious education in Amapá, which involves institutional action by actors and the participatory process, considered limited given the scope and context that thematizes (and politicizes) religion in the context of education policies.

Keywords: Religion and Education; Religious and cultural diversity; Secularism and Science of Religion

Resumen

El propósito de este artículo es comprender la propuesta curricular para la educación religiosa contenida en el Marco Curricular Amapaense para la educación infantil y primaria. El documento fue aprobado por el Consejo de Educación del Estado de Amapá en 2019 y tiene una propuesta pedagógica vinculada a los supuestos metodológicos y teóricos de Science of Religion. Señalamos limitaciones epistémicas y conceptuales que abren grietas debido a la opacidad que respalda el discurso sobre el fenómeno de la educación religiosa en el documento. Este aspecto está asociado con otra dimensión importante a tener en cuenta al puntuar el proceso de preparación del documento para el área de educación religiosa en Amapá, que implica la acción institucional de los actores y el proceso participativo, considerado limitado dado el alcance y el contexto que tematiza (y politiza) religión en el contexto de las políticas educativas.

Palabras clave: Religión y Educación; Diversidad religiosa y cultural; Laicismo y ciencia de la religión

Introdução

O Ensino Religioso foi um componente curricular vinculado a uma prática confessional, com conteúdo voltado à iniciação a uma religião, favorecendo o proselitismo religioso, em que os docentes comprometidos a ensinar valores judaico-cristãos promovem momentos oracionais e o estudo da Bíblia. Essa proposta confessional foi assumida pelas escolas como a área de referência para pensar as questões teóricas e metodológicas do Ensino Religioso com o objetivo de reforçar os valores cristãos católicos.

Verifica-se que, ao longo da história da educação no Brasil, os bispos católicos interferiram nas instituições escolares públicas como estratégia de intervenção social. Esses estudantes foram educados nas concepções pedagógicas defendidas a partir dos valores católicos, favorecendo o Governo, que contava com o apoio de correntes religiosas cristãs para legitimar suas ações e concedeu estes benefícios inicialmente para a Igreja Católica e, depois, a partir dos anos de 1990, para setores das igrejas evangélicas (Reis, 2011).

Porém, a partir da alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1997, iniciou-se a leitura de uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, implementada pela orientação adotada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e homologada pelo Ministro da Educação pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular (2017), a partir de questões teóricas vinculadas à Ciência

da Religião e à opção pelo modelo fenomenológico, visando a uma compreensão do fenômeno religioso e garantindo uma abordagem da religião como fenômeno social e cultural.

Regionalmente, essa discussão foi concluída quando, em 2019, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá aprovou o documento intitulado Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Ensino Fundamental, que prevê o Ensino Religioso entre o primeiro e nono anos do Ensino Fundamental com o discurso assumido em defesa da laicidade como elemento central do princípio democrático e que tem como metas o combate à intolerância religiosa e ao racismo religioso e à valorização da pluralidade religiosa e da diversidade cultural local. A ideia pensada para o Ensino Religioso foi buscar compreender as manifestações religiosas do ponto de vista científico. Em tese, a transposição de conhecimento feita pelo docente responsável por este conteúdo deve priorizar as diferenças religiosas, a valorização das questões identitárias religiosas e culturais locais e a valorização dos Direitos Humanos. No Amapá, a questão da africanidade e da religiosidade popular estão contempladas por serem características da experiência religiosa local e da identidade amapaense.

O estudo para explicitar aspectos conceituais que sustentam o Referencial Curricular Amapaense e melhor compreender criticamente essa proposta no que se refere à questão do Ensino Religioso no contexto amapaense se realiza em duas dimensões: a) institucional, que considera os aspectos históricos e a inserção de atores institucionais, bem como o processo de participação que incidem na construção do currículo para área de Ensino Religioso; e b) epistêmica-conceitual, focada em observar os fundamentos e restrições conceituais que envolvem a concepção dos saberes e do conhecimento que perpassam as diretrizes para área no referido documento.

Estruturalmente, o artigo foi organizado em duas partes: a primeira apresenta um breve resumo do Ensino Religioso no Brasil e no Amapá, levando em consideração os aspectos históricos e as articulações feitas pela Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP) junto ao estado do Amapá para a aprovação do referencial do Ensino Religioso vinculado à Ciência da Religião. No segundo momento, analisamos, a partir das referências conceituais sobre Ensino Religioso, o capítulo dedicado a essa área de conhecimento do Referencial Curricular Amapaense.

Breve histórico do Ensino Religioso no Amapá

O estado do Amapá está situado na Região Norte do Brasil, na região do Platô das Guianas. A sua extensão territorial é de 142.828,521 km², o que o torna o 18º maior estado do Brasil. Faz divisa geográfica com o estado do Pará, a Guiana Francesa, o Suriname, o Oceano Atlântico e o Rio Amazonas (maior rio do mundo em extensão). Atualmente, o estado possui 16 municípios, 6 rodovias e uma população de 829.494 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A sua capital é a cidade de Macapá.

Em 1943, o Amapá foi desmembrado do estado do Pará e elevado à condição de Território Federal do Amapá (TFA) pelo então presidente do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas. Permaneceu nesta condição até 1988, quando a atual Constituição Federal criou o estado do Amapá.

A história do Ensino Religioso no Amapá se inicia no final dos anos de 1970, com encontros formativos propostos e coordenados pela Igreja Católica. A ideia era fortalecer, com embasamentos teóricos e metodológicos, os professores de Ensino Religioso para que tivessem mais alinhados às diretrizes pensadas pelo catolicismo local no que deveriam ou não ensinar nas aulas. Como o Estado nunca se interessou pelo Ensino Religioso, a Igreja Católica assumiu a responsabilidade e o protagonismo da formação de professores, conteúdos, avaliação e outras demandas em torno da disciplina, pois acreditava que as aulas do ensino da religião católica ajudariam a reforçar a ideia de um Brasil cristão católico (Reis, 2011).

A pesquisadora Lourdes Vulcão relata que essa foi uma das primeiras iniciativas conhecidas no estado do Amapá pensando na formação do professor de Ensino Religioso (Vulcão, 2016, p. 56). Os encontros eram semanais e ocorriam todas as segundas-feiras nas dependências do Centro Diocesano São José, na cidade de Macapá, e reuniam, em média, de 40 a 50 professores de Ensino Religioso para estudo e elaboração dos planos de ensino e dos planos de aula (Vulcão, 2016, p. 56). Era comum que padres e freiras participassem dos encontros e ajudassem na condução das atividades propostas.

A presença do clero católico e de religiosas nas atividades semanais formativas

de professores de Ensino Religioso era uma forma de a Igreja oferecer a formação desses profissionais. Os conteúdos estudados e propostos eram vinculados à doutrina, tais como festas católicas, campanha da fraternidade, Círio de Nazaré, Natal, Dia das Mães, Dia dos Pais, feriados católicos, o estudo da Bíblia, orações, temas da moral católica, santos e imagens (Reis & Vulcão, 2020, p. 23).

As formações eram feitas de forma articulada e em consonância com as diretrizes pensadas pela Diocese de Macapá. A ideia era que os docentes preparassem as aulas de forma coletiva para que, ao longo da semana, todos pudessem ensinar os mesmos conteúdos. O objetivo era buscar uma padronização sobre os temas ensinados e as metodologias utilizadas e, claro, o reforço da confessionalidade católica nas aulas de Ensino Religioso (Vulcão, 2016, p. 60). Para a Igreja Católica local, a função do Ensino Religioso nas escolas era promover a catequização e a difusão dos valores católicos.

Para Junqueira (2008), o modelo confessional é o que predominou nas escolas públicas e privadas na história do Ensino Religioso no Brasil. Os sistemas de ensino entendiam que a identidade do componente curricular Ensino Religioso é o ensino da religião católica (Junqueira, 2008). Até os anos de 1980, a Igreja Católica era considerada a instituição religiosa hegemônica, e as políticas públicas pensadas para as escolas públicas beneficiavam exclusivamente os interesses da hierarquia católica (Mariano, 2013, p. 120).

Por isso, era necessário que houvesse orações no início diário das aulas, execução oracional da ave-maria, missas nas escolas em datas comemorativas, ensino da Bíblia, comemoração dos feriados religiosos como projeto transversal nas escolas e outros aspectos da cultura católica (Junqueira, 2008, p. 45). Não havia a preocupação com a ideia da laicidade. O pensamento consistia na reprodução dos valores morais e religiosos católicos que eram considerados pelos gestores escolares, conselhos de educação, professores, familiares e secretarias estaduais e municipais de educação como corretos.

A partir dos anos de 1980, iniciam-se os encontros regionais e nacionais organizados pela CNBB para pensar os planejamentos, as metodologias e a manutenção da identidade do componente do Ensino Religioso na visão confessional. Foram publicados livros, materiais didáticos e cursos pelas rádios e nas televisões católicas. As

aulas de Ensino Religioso eram extensões das aulas de catequese e as escolas deveriam promover atividades que normalmente são realizadas nas dependências das paróquias católicas.

De acordo com Giumbelli (2002), a educação sempre foi utilizada pela Igreja Católica para impor seu poder hegemônico na sociedade brasileira, fazendo com que sistemas de ensino, sistemática de avaliação, formação de professores, gestão escolar, material didático, projetos político-pedagógicos, projetos de intervenção desenvolvidos e outras iniciativas estejam em sintonia com os valores judaico-cristãos (Giumbelli, 2002, p. 78). Acreditava-se, ao longo do século XX, que a identidade nacional do brasileiro era ser católico e, por isso, as iniciativas de políticas públicas para a educação brasileira deveriam ser fundamentadas nos preceitos desta Igreja.

Na sociedade amapaense, o projeto hegemônico católico foi protagonizado pelos padres do Pontifício Instituto das Missões Exteriores no Brasil (PIME). De acordo com Pimentel (2015), a Amazônia Amapaense tinha escassez de sacerdotes e isso dificultava o projeto político da Igreja Católica de tornar as “terras do cabo norte” totalmente cristãs. Para resolver este problema, foram enviados missionários do PIME para qualificar a presença institucional da Igreja Católica no Amapá. Com a chegada dos referidos missionários, em 1948, foram criadas paróquias, hospitais católicos, times de futebol, meios de comunicação e outras estruturas com o intuito de cristianização (Pimentel, 2015, p. 67).

No campo educacional, os padres do PIME tiveram participação efetiva ao mobilizarem as autoridades políticas locais para a construção de escolas públicas geridas por padres ou freiras. As decisões educacionais sempre contavam com a influência da hierarquia católica local. O primeiro governador do Território Federal foi Janary Nunes. As ações pensadas para a educação pública amapaense pelo Estado sempre tiveram a participação efetiva da Igreja Católica. De acordo com Pimentel (2015), na visão dos padres do PIME, a educação no Amapá tinha a missão de combater os inimigos da fé. Pela educação seriam ensinados os valores universais cristãos, que eram entendidos como os corretos (Pimentel, 2015, p. 79)

Como podemos perceber, a Igreja Católica do Amapá sempre se interessou pelo controle e protagonismo das políticas educacionais do estado. A adoção do Ensino

Religioso confessional tornou-se hegemônica. Ainda segundo Pimentel (2015), até a criação do estado, um dos elementos identitários do povo amapaense é a sua religiosidade católica. Sendo assim, nas escolas públicas ou privadas, as ações pedagógicas refletiam, por exemplo, sobre a importância do Círio de Nazaré, em aceitar a visita da imagem de São José e na necessidade da vida sacramental e orações (Pimentel, 2015, p. 78).

Nos anos de 1990, o perfil religioso do amapaense se modifica, acompanhando uma tendência nacional. Segundo Mariano (2013), o Brasil não é mais um país de monopólio católico. A cada década que passa, segundo dados do IBGE, há queda significativa do número de católicos e o crescimento dos evangélicos e daqueles sem religião (Mariano, 2013, p. 120).

De acordo com Menezes & Teixeira (2013), os dados do IBGE no tocante ao censo do perfil religioso do Brasil, foi diagnosticado que não existe mais monopólio da Igreja Católica. O Brasil é um país em que a maioria dos brasileiros se diz católica. Em todas as regiões do Brasil, inclusive os estados da Região Norte, o campo é marcado pelo pluralismo religioso. Temos espíritas, candomblecistas, daimistas, ateus, islâmicos, hindus, judeus, evangélicos, católicos, pajés, dentre outras expressões religiosas e de religiosidade (Menezes & Teixeira, 2013, p. 89).

É importante destacar, com base em Mariano (2013), que a perda da hegemonia católica no Brasil esteve associada a fenômenos entrelaçados à “pluralização religiosa e à intensificação da concorrência no e por mercado religioso, mas também à crescente opção individual de não se filiar ou de se afastar de instituições religiosas” (p. 120).

No que diz respeito ao Ensino Religioso no Amapá, o debate sobre a confessionalidade como paradigma para orientar os processos de ensino, com questionamentos de docentes não católicos formadas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais é realizado sistematicamente (Vulcão, 2016). Esse movimento, iniciado nos anos de 1990 e reforçado no início dos anos 2000, implica na ampliação da agenda formativa, que passou a incluir confessionalidades de outras religiões, ensino de valores morais e princípios éticos e da diversidade religiosa presente no contexto amazônico (Vulcão, 2016, p. 70)

Junqueira (2008) nos mostra que o ensino da pluralidade religiosa nas aulas de

Ensino Religioso ganha espaço nos marcos legais. Na Constituição de 1988, o Ensino Religioso é uma disciplina de oferta obrigatória e de matrícula facultativa no Ensino Fundamental, com a proibição de proselitismo religioso nas escolas públicas e estabelecimento do princípio da laicidade. O Congresso Nacional, em 1997, reforma o artigo 33,⁴ reforçando o caráter laico da disciplina e vedando qualquer forma de catequização ou imposição religiosa. Em suma, o respeito à liberdade religiosa é um princípio fundamental dos sistemas de ensino do Brasil e, portanto, de todas as escolas brasileiras. Este respeito, inclui, portanto, as escolas confessionais (Junqueira, 2008, p. 56).

No Amapá, o movimento para fortalecer um novo paradigma para orientar o Ensino Religioso baseado no marco legal em vigor culmina na organização docente de professores de ensino na Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado do Amapá (APERAP), no ano de 2006. Essa organização tenta uma ação articulada junto aos poderes públicos para garantir formação de professores, material didático e contratação de profissionais formados prioritariamente em Ciência da Religião (Vulcão, 2016).

O movimento, de natureza corporativa, agenda, do ponto de vista pedagógico, as bases para o Ensino Religioso: a Ciência da Religião como campo de conhecimento e referência para orientar conceitualmente a produção dos conteúdos e a perspectiva fenomenológica para observar o fenômeno religioso (desmarcando-se da ótica teológica e confessional).

Esse movimento institucional resulta em uma incidência e ocupação dos espaços para o debate da base curricular no Amapá, contribuindo com a construção do capítulo dedicado ao Ensino Religioso nos Referenciais Curriculares Amapaenses para Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovados em 2019. É importante destacar que o debate sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) instaura um movimento de revisão e

⁴A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reforça a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece normas para o Ensino Religioso e dispõe que esta é uma disciplina para a formação cidadã, assegurando o respeito à diversidade religiosa do Brasil. Cabe aos sistemas de ensino estaduais e municipais definirem os conteúdos e metodologias utilizadas. A definição da proposta curricular deve ser pensada junto com professores, denominações religiosas e intelectuais. Não cabe ao Governo Federal ter uma diretriz nacional para este componente. Apesar da vedação ao proselitismo religioso, muitos sistemas de ensino municipais, por lobby das igrejas católica e evangélicas, permaneceram com a confessionalidade ou a interconfessionalidade.

construção de currículos comuns em todo país e tem como marco o ano de 2015, com documento preliminar apresentado pelo Governo Federal. Pela primeira vez, o Ensino Religioso foi contemplado com uma diretriz nacional.

Nas reuniões ocorridas entre Associações de professores do Ensino Religioso e o Governo Federal para tratar das diretrizes que o Ensino Religioso assumiria na BNCC nacional foi colocada a necessidade do afastamento da confessionalidade e de se pensar o fenômeno religioso a partir de suas manifestações. Isto posto, em nível nacional, historicamente, o FONAPER sempre teve como objetivo a preferência pela não confessionalidade pensada e controlada pela Igreja Católica e, posteriormente, pelas igrejas evangélicas.

As negociações das associações de professores permaneceram com o governo de Michel Temer para a criação de parâmetros nacionais para avaliação de cursos de graduação de Ciência da Religião. Era importante haver diretrizes nacionais para alinhar e avaliar a formação inicial dos professores de Ensino Religioso. Há muitas graduações com o nome de Ciência da Religião cuja proposta pedagógica apresenta influência de questões teológicas. Muitos docentes dos cursos de Ciência da Religião são teólogos ou leigos comprometidos com suas religiões no processo educacional. Dito de outra forma: os cursos de graduação em Ciência da Religião não são um espaço de ensinamento dos valores dogmáticos e catequéticos de uma instituição religiosa, e, sim, espaço de formação de cientistas para a compreensão da presença do fenômeno religioso na sociedade. As diretrizes foram aprovadas em dezembro de 2018 (Reis & Vulcão, 2020, p. 23).

A definição do cientista da religião como o responsável pelo Ensino Religioso é também uma disputa de mercado. Historicamente, quem ministra as aulas de Ensino Religioso são historiadores, filósofos, sociólogos, professores de português e literatura, profissionais que assumiam as aulas de Ensino Religioso para complementar a carga horária. A escolha não era pela formação inicial ou continuada e, sim, por interesses particulares.

Neste sentido, as associações estaduais e municipais copiaram o modelo de articulações realizadas em âmbito nacional para aprovação da BNCC com referência ao Ensino Religioso. No Amapá não foi diferente. A APERAP, com o apoio de segmentos

do movimento de terreiro e de docentes e alunos da Universidade Federal do Amapá, articulou com o estado para que a BNCC estadual contemplasse as diretrizes nacionais da Ciência da Religião associada a questões culturais e religiosas locais. O desafio agora é mostrar para a sociedade para que serve e quais são as funções do Ensino Religioso na escola na perspectiva da Ciência da Religião, e se a proposta desta área do conhecimento de fato consegue fazer o debate do ponto de vista científico do fenômeno religioso.

Em suma, a BNCC apresentada previa que a Ciência da Religião fosse constituída por área própria e seus pressupostos teóricos e metodológicos seriam a referência para o professor de Ensino Religioso, uma indicação inédita para definir o que deveria ser o ensino dessa área no contexto da educação pública e privada no Brasil (Reis & Vulcão, 2020, p. 25).

O Ensino Religioso no Estado do Amapá e a Base Curricular Amapaense

Pensar as religiões⁵ ou religiosidades⁶ enquanto fenômeno social e cultural responde ao contexto plural, laico e democrático da realidade brasileira. Segundo Giumbelli (2002), Estado Laico consiste na neutralidade das repartições públicas em matéria de religião. Não pode haver privilégios e nem proibição do culto privado do exercício do contato com as mais variadas formas de manifestação do sagrado (Giumbelli, 2002, p. 256).

Na perspectiva do Ensino Religioso, nosso entendimento é de que a laicidade se resume em discutir criticamente o lugar da religião e a devida problematização da interface do campo religioso quando observada sua manifestação pela via do político e do social no espaço público. Isto é, problematizar as fronteiras fluidas e difusas entre o público e o privado.

Esse movimento está acompanhado da perspectiva que observa o fenômeno

⁵ Para Durkheim, o conceito de religião pode ser definida como “um sistema unificado de crenças e de práticas relativo a coisas sagradas [...] que unem os seus aderentes numa comunidade moral única denominada igreja” (Durkheim, 2001, p. 46). A religião é um conjunto de crenças, filosofias vividas e acreditadas por um grupo de pessoas. Em geral, as atividades da religião são vividas comunitariamente, chefiadas por uma instituição com hierarquias.

⁶ Religiosidade consiste na dedicação de um sujeito às suas atividades ou crenças religiosas – o uso de símbolos, rituais, práticas mágicas, crença da doutrina após a morte, dentre outras atividades.

religioso como perpassado e constituído pelo campo cultural, com desdobramentos que considera as especificidades da religião como componentes na constituição da subjetividade e identidade dos sujeitos sociais como elemento para contextualização da cosmologia, pluralidade e historicidade do fenômeno religioso. Em outro desdobramento mais detalhado, esse entendimento sustenta a ideia de que a religião como fenômeno social em sociedades laicas e democráticas é possível pela problematização desse fenômeno sob duas dimensões:

a) uma dimensão histórico-epistêmica, ou seja, a capacidade de situar o saber religioso permeado de historicidade, compreendido sob a ótica interdisciplinar que considera a Ciência da Religião o ponto de partida (e não de chegada) para compreensão do fenômeno religioso, destacando as leituras de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais e observado esse saber no contexto dos conhecimentos dissidentes e do epistemicídio (Santos, 2009);

b) uma dimensão político-cultural, ou seja, a possibilidade, na ótica da interdisciplinaridade, de considerar aspectos políticos e culturais que inserem o fenômeno religioso na produção da sociabilidade e nas experiências dos sujeitos quando observado como constitutivo da sociabilidade nos espaços e esferas públicas. Nesse aspecto, o fenômeno religioso é o meio (e não o fim fechado em si mesmo) para problematizar, agendar e discutir a sociabilidade contemporânea em que a religião é parte integrante e assume relativa centralidade na compreensão de outros fenômenos, por imbricar-se na cultura como campo constitutivo para compreensão da sociedade (Hall, 1997). Ainda sobre essa dimensão, é importante situar o conceito de cultura sob uma perspectiva crítica associada a relações de poder (Restrepo, 2014) e constitutiva, na medida em que deve ser considerada como processo permanente de produção de sentido inseparável das práticas individuais e coletivas (Rodrigues et al, 2015, p. 99).

A perspectiva fenomenológica associada a uma ancoragem teórico-epistêmica do campo da cultura como central para pensar a tessitura das relações sociais na contemporaneidade (Hall, 1997) é o aspecto para efeitos de antecipação da análise, ausente na fundamentação das referências curriculares para área, indicando fissuras e lacunas que caracterizam a inserção da área de Ensino Religioso nos Referenciais Curriculares Amapaenses para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso porque o

roteiro conceitual que marca o lugar do campo e do saber religioso é capaz de acionar a compreensão que subsidia (e justifica) uma proposta de Ensino Religioso pensada para o sistema público de ensino (laico e democrático). Ou seja, mais do que demarcar o lugar do Ensino Religioso no contraponto à confessionalidade, o que pontuamos é a ausência de um posicionamento crítico para abordagem científica em torno do saber religioso na estruturação do currículo para essa área.

A restrição de horas-aula para esse componente curricular, a dificuldade de formar e contratar recursos humanos para mais uma área diante das muitas demandas de profissionais e a observação da própria finalidade da educação pública, considerando o conjunto de demandas de uma série de outras áreas que devem ocupar espaço no currículo são fatores, em nosso entendimento, que devem ser consideradas para inserção da oferta de Ensino Religioso diante da realidade educacional pública do Amapá. Isto é, a questão é pensar a demanda por Ensino Religioso em uma proposta aplicável diante das muitas restrições e disputas que são comuns na constituição do currículo, na gestão pedagógica nos espaços da escola e nas decisões administrativas da política de educação no que se refere a prioridades de gastos e investimentos.

Para além disso, a atuação dos docentes nas escolas mostrará os limites e desafios de pensar o fenômeno religioso na visão da Ciência da Religião. São poucos os trabalhos acadêmicos que dizem o que é de fato Ciência da Religião e no que ela difere da abordagem do fenômeno religioso por áreas como História, Sociologia, Geografia e outras das humanidades. São necessárias divulgação e consolidação da identidade da área e como ela pensa a agenda das religiões e religiosidade na ação didático-pedagógica proposta nas escolas.

Para efeitos de delimitação do escopo deste artigo, o que levantamos para problematizar a pertinência de uma proposta e diretrizes para o Ensino Religioso passa por questões de natureza epistemológica que justificam e legitimam o currículo para essa área de formação. Esse aspecto em específico deve motivar preocupações na estruturação de um currículo para além de demandas institucionais e corporativas do campo profissional ligado aos professores de Ensino Religioso ou da gestão da política pública de educação.

Entendemos que a discussão do fenômeno religioso feito nas escolas deve ser

pensada aliada à valorização dos Direitos Humanos e como o fator religioso exclui ou inclui as pessoas na sociedade. O professor precisa refletir com o seu alunado como as cosmovisões das religiões, a construção e a vivência das múltiplas identidades religiosas influenciam o cotidiano particular das pessoas e como isso afeta a dinâmica da sociedade. O desafio é mostrar como a realidade religiosa e cultural local, perpassada pelas diferenças, disputa espaços com agentes não religiosos ou negociam com outros atores. Para isso acontecer, é preciso entender a função do Ensino Religioso nas escolas para além de uma demanda corporativa fruto de incidência política de atores que historicamente são interessados na disputa pelo espaço da escola, dos currículos e da política pública de educação como um todo. Além disso, há que se ter condições conceituais a serem resolvidas em uma dimensão epistêmica para referenciar o currículo para a área, capaz de situar e problematizar o fenômeno religioso sob a perspectiva do conhecimento científico interdisciplinar nas preocupações com a laicidade como eixo para pensar essa agenda formativa na pluralidade da escola pública da Amazônia. Nessa preocupação está a problematização sobre se a Ciência da Religião ou as Ciências Humanas e Sociais, em um movimento interdisciplinar, podem aportar subsídios para implementação das diretrizes.

Antes da apreciação do documento, é importante destacar o processo de construção das referências para o Ensino Religioso no Amapá pelo entendimento de que a produção do currículo resulta de jogos de força e disputas que permearam a participação e a capacidade de incidência de atores específicos.

Em linhas gerais, a constituição do capítulo da área de Ensino Religioso nos Referenciais Curriculares Amapaenses para Educação Infantil e Ensino Fundamental contou com a participação direta da APERAP, pesquisadores do Centro de Estudos Religião, Religiosidade e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá e com o apoio de setores das religiões de matriz africana do estado.

A articulação de instituições corporativas representada pelos professores de Ensino Religioso compôs uma estratégia regional inspirada em âmbito nacional e de outras regiões de incidência junto aos gestores da educação.

Segundo Santos e Seibt (2014), as associações de professores de Ensino Religioso na Amazônia incidiram para que o currículo dessa área incorporasse a religião

como objeto de ensino como forma de afastar a perspectiva teológica.

O estado do Amapá aderiu prontamente à proposta defendida e apresentada pela APERAP para a BNCC do Ensino Religioso. Desde o início das articulações e negociações, os gestores da Secretaria Estadual de Educação não tinham encaminhamentos em relação à proposta do Ensino Religioso para a BNCC, pois esta era a única área que não tinha representantes oficiais.

No Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Ensino Religioso torna-se uma área do currículo para valorização da cultura e religiosidade local, dos símbolos amapaenses das festividades, hábitos, costumes e identidades teoricamente vivida por todo o estado. No currículo percebemos a ênfase à dança afro-amapaense Marabaixo, pajelança, às festas tradicionais católicas (Círio de Nazaré e Festa de São Tiago) e na valorização de outros grupos religiosos. Dito de outra forma: os elementos africanos foram contemplados no currículo por estarem associados à identidade local amapaense a partir da narrativa defendida pelos gestores, políticos e outros segmentos da sociedade civil. Assim, a finalidade do Ensino Religioso é reforçar o discurso oficial das elites locais de enquadramento para compreensão da diversidade religiosa como um componente da diversidade cultural, desde que situada sob uma perspectiva hegemônica de uma dada religião.

A prioridade e o discurso assumido pela APERAP foram o combate ao racismo e à intolerância religiosa, a defesa da laicidade e, sobretudo, a valorização dos símbolos locais pensados a partir da cultura e da religião. O debate sobre a relação das questões de gênero, sexualidade, diálogo inter-religioso, religião e política e o que é a Ciência da Religião pouco ou quase nada são explorados. Isto é, no documento final da BNCC Ensino Religioso do Estado do Amapá praticamente não há evidência do debate da relação entre religião e Direitos Humanos, pouco esclarece sobre o ofício do cientista da religião e do diálogo entre as instituições religiosas.

O ensino dos símbolos amapaenses sempre foi uma proposta pedagógica usada pelos docentes por fazerem parte das suas identidades. Falar dos aspectos da comida, das danças, músicas, poemas, festas populares e outros aspectos culturais nas aulas de Ensino Religioso é vincular esta disciplina à visão hegemônica de educação pensada desde a criação do estado, em 1988.

Interessante notar que esta perspectiva da valorização da cultura local pouco ou nada gera conflitos com os grupos evangélicos ou católicos. Não tocar em assuntos de gênero, sexualidade ou na ideia de africanidade ligada às religiões africanas a partir da sua cosmovisão, tradições indígenas e questões políticas foi uma forma de harmonização entre religiosos, docentes, associação e dos gestores de educação.

Entendemos que as aulas de Ensino Religioso devem ser momentos de reflexão de como o elemento religioso pode provocar ou contribuir para problematizar exclusões e estigmas a partir das questões ambiental, sexual, de gênero, raça, etnia, cor, religião, geografia e outras chaves de categorias para pensar a formação subjetiva do homem e a vivência dos sujeitos em sociedade.

Valorizar as práticas e manifestações culturais locais é importantíssimo e uma defesa das diferenças culturais e religiosas é necessária, desde que o entendimento esteja acompanhado de um olhar que situa, sob uma dada ordem ou cosmologia religiosa, a manifestação cultural como apenas mais um componente que caracteriza os hibridismos comuns na Amazônia em se tratando de religiões. Ou seja, o fenômeno religioso estruturado sob uma dada manifestação religiosa entendida no acrítico discurso de diversidade cultural local deixa brechas e opacidades para que a hegemonia de uma dada religião enquadre ou regule o discurso sobre a diversidade religiosa traduzida e reduzida a uma manifestação ou artefatos culturais. A ausência de referências para situar o fenômeno religioso em um processo de tessitura que produz o cotidiano, inclusive escolar, e não apenas como uma manifestação a ser contemplada em um movimento epistêmico que apresenta e não enfrenta as contradições que faz da religião um campo social complexo é uma lacuna que as diretrizes para o Ensino Religioso no Amapá apresentam na estrutura do conjunto do documento. Por essa razão, a questão em aberto no próprio roteiro do documento envolve perguntar se a Ciência da Religião é suficiente para orientar as diretrizes para área ou se o movimento interdisciplinar para interpretar e tratar o fenômeno religioso é pertinente para uma aproximação da perspectiva da laicidade e dos Direitos Humanos, prevista para inserção desses conteúdos pela natureza laica dos sistemas de ensino.

Pelo movimento indicado no processo de formulação da proposta de diretrizes para área de Ensino Religioso no Amapá, já temos em conta que o movimento

epistêmico mais inclusivo que aciona outras áreas e saberes para subsidiar a formação para essa área, bem como para a formatação de uma proposta curricular conectada a demandas e expectativas de outros sujeitos interessados, não constituíram uma realidade no âmbito local. Outros sujeitos e atores da sociedade civil organizada, ligados a movimentos de defesa da laicidade e liberdade religiosa não tiveram participação na construção das diretrizes para a área de Ensino Religioso no Amapá.

Para além da participação das organizações de professores e da área (Ciência da Religião), o debate sobre a proposta de diretrizes para a área de Ensino Religioso no Amapá não foi ampliado junto a outros atores da sociedade civil organizada e movimentos sociais interessados em interseccionar o debate sobre religião e Direitos Humanos, reivindicados em esferas distintas de outras organizações e movimentos sociais (movimento de mulheres, movimento de luta por direitos da população LGBTQIA+, movimento negro e movimento indígena).

Essa questão é fundamental para observar uma dimensão institucional e política em debate sobre a (im)pertinência do Ensino Religioso no contexto da política pública de educação. O período de debate sobre a BNCC e as bases estaduais curriculares acompanham também um cenário de politização e disputas pela agenda da educação e das instituições escolares por movimentos coordenados na esfera político-partidária. Embora esse cenário de disputas seja esperado, segmentos da sociedade, interessados em incidir na política de educação em agendas relacionadas à educação em Direitos Humanos não foram inseridos no debate da elaboração da Base Curricular Amapaense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso se deve, principalmente, pela ausência de democratização de dispositivos massivos capazes de favorecer a participação na elaboração do documento para além de um circuito restrito de atores do sistema educacional.

O discurso baseado em uma suposta teoria/ideologia de gênero, categoria política reacionária resultante do Conselho Pontifício para Família e de conferências episcopais entre meados da década de 1990 e início de 2000 (Junqueira, 2017, p. 26), marcou uma agenda de disputa que atinge o debate sobre leis e políticas públicas em diversos países. No Brasil, o desdobramento dessa ação política ganha espaço também entre setores das religiões evangélicas, em um movimento articulado que associa o

espaço da escola como território de doutrinação em torno de teses e agendas envolvendo direitos de grupos minoritários. Em resumo, está em jogo uma disputa pela agenda formativa e pelas instituições escolares como espaço público e laico. Os currículos são parte dessa disputa, sobretudo a área de Ensino Religioso.

Pesquisa realizada por Reis e Albuquerque (2016) já apontava que a crença dos agentes públicos que dirigem, coordenam ou ensinam nas escolas públicas de Macapá em uma religião é fator para abordar (ou ignorar) tópicos relacionados às culturas africana e afro-brasileira, considerando a relação entre essa agenda formativa e a cosmovisão das religiosidades de matrizes africanas.

Para efeitos de contextualização, esses cenários tensionam o currículo para o Ensino Religioso, tornando-o alvo de disputas. O que temos são atores organizados por demandas corporativas, por estratégias políticas coordenadas a movimentos que se sustentam em outras esferas (partidárias, na opinião pública e nas instituições religiosas) com interesses em agendar e disputar a política de educação – notadamente, os currículos.

Vale destacar que o Ensino Religioso é inserido no Referencial Curricular Amapaense como área dentro da grande área de conhecimento das Ciências Humanas. O documento apresenta competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades esperadas para essa área entre o primeiro e o nono anos do Ensino Fundamental.

Na defesa da pertinência do Ensino Religioso, o documento apresenta, além da fundamentação legal, a necessidade de descolamento da perspectiva prosélita e confessional e tematiza o fenômeno religioso e as Ciências Humanas e Sociais como campo de conhecimento para o tratamento desse fenômeno – com destaque para o que textualmente é apresentado no documento como “Ciência(s) da(s) Religião(ões)”.

Além disso, enfatiza o saber religioso a uma concepção da cultura (que carece de uma definição mais robusta e precisa) onde prevalece manifestações religiosas como culturais, fortalece o vínculo do Ensino Religioso com princípios fundamentais dos Direitos Humanos (liberdade de crença e consciência; liberdade e pluralidade de concepções e ideias) e do destaque para o papel do Ensino Religioso como elemento para formação de princípios para o exercício da cidadania, valores morais e princípios

éticos. A secularidade é uma possibilidade prevista como perspectiva de interface sobre o debate em torno do fenômeno religioso, como é a indicação para que a religião seja pensada em dimensões políticas, econômicas e de saúde, ciência, tecnologia e meio ambiente.

O fenômeno religioso é empiricamente observável em linguagens, cosmovisões, práticas, processos e simbologias diversos e particulares reconhecidos no aspecto das subjetividades e identidades individuais, mas apresenta dimensões sociais que incidem na sociabilidade coletiva e na constituição da relação entre sujeitos. Essa compreensão considerada no currículo se organiza em unidades de conteúdos que, em geral, contemplam as duas dimensões (individual e coletiva) do fenômeno religioso.

Nesse último aspecto, a religião como constitutiva de um patrimônio simbólico (re)produzido, acumulado e difundido nos termos de cada sociedade cultural e historicamente situada aciona a necessidade de conteúdos que observem e atendam à pertinência do Ensino Religioso como componente formativo: a intolerância, a discriminação e a violência de natureza religiosa como contraponto ao pluralismo enquanto princípio para observar por uma perspectiva ampla os Direitos Humanos a partir do campo religioso.

Apesar da tentativa de legitimar a pertinência de uma proposta de Ensino Religioso no contexto das redes de ensino (principalmente da escola pública), o discurso construído para fundamentar e justificar o Ensino Religioso no texto das Diretrizes Curriculares para a área no Amapá aciona termos, expressões e categorias que apelam para legitimar conteúdos, competências e habilidades defendidos como centrais para formatar a ação pedagógica.

No entanto, inseridas em uma trama de sentidos que revela contradições e ausências, também significam o currículo pelo que não conseguem dizer ao acionar as mesmas terminologias, categorias e expressões desprovidas de fundamentação conceitual, capazes de contextualizar a pertinência da justificativa nos termos pelos quais as categorias e expressões significam.

A ideia de laicidade, secularidade, diversidade, cidadania e Direitos Humanos compõe um léxico com forte apelo simbólico, mas quando significados (por matrizes distintas), podem indicar um movimento contraditório que relativiza, exclui e segrega.

A questão, nesse caso, é que as categorias aparecem desamparadas de conceitos quando confrontados a apreender o complexo e multidimensional fenômeno religioso. No texto do documento da Base Curricular para a área e nas suas referências não foram informadas referências bibliográficas sobre Ensino Religioso ou sobre o campo de conhecimento que envolve a religião e/ou o campo religioso.

A defesa do fenômeno religioso como verdade dada e inevitável está na própria epígrafe que introduz a apresentação do componente: “Achar que o mundo não tem um criador é o mesmo que afirmar que um dicionário é o resultado de uma explosão numa tipografia (Benjamin Franklin)” (Amapá, 2018, p. 110).

Nesse sentido, a religião é um fato presente no cotidiano e a postura em torno dos conteúdos é exercitar um movimento de desvendar uma ação pedagógica que deve se orientar a reconhecer, identificar, apresentar e caracterizar como posturas, sentidos, práticas e processos dados sobre o fenômeno religioso. Os verbos que orientam para o desenvolvimento das habilidades no conjunto dos componentes são exatamente os que conduzem a um conhecimento, identificação, apresentação e caracterização de elementos que compõem o fenômeno religioso sob o viés de conformar em um movimento epistêmico-conceitual conservador (de pouco confronto e desconstrução) que não se comunica com um protocolo educativo para o ensino público laico, democrático e plural da religião no espaço da escola diversa e multicultural. A laicidade se traduz pedagogicamente em uma pedagogia do dissenso e não do consenso e, epistemicamente, problematiza a natureza do conhecimento e do saber religioso.

Se observada a dimensão epistêmica, considerando que o discurso que legitima a proposta é o científico (de um campo acadêmico preferencial da ‘Ciência da Religião’), a questão é mais complexa. Se a religião é um fato dado no qual o movimento pedagógico é conformar, mesmo que sob uma ótica que o relaciona discursivamente à diversidade, Direitos Humanos, tolerância, entre outros termos com forte apelo para legitimá-lo como conteúdo a ser ensinado, a questão é observar o discurso científico sobre o fenômeno a partir de um regime de produção de verdades que considera saberes religiosos ou saberes sobre o fenômeno religioso a partir de um núcleo de legitimidade que carrega marcas de narrativas científicas hegemônicas.

E sob tal regime de produção de verdades e legitimidade em torno do

conhecimento científico sobre a religião e suas dimensões (culturais, políticas, econômicas, sociais) está um dispositivo de interdição eficiente para conduzir a postura de identificação, reconhecimento e caracterização em contraponto à problematização e à desconstrução que revelam contradições onde se exige uma pedagogia crítica e menos conformação de perspectivas em torno do fenômeno religioso.

Nessa instância epistêmica, nos fiamos à compreensão de uma epistemologia contextual (Restrepo, 2014) para o qual o conhecimento tem significado quando observado o contexto onde estão inseridos os fenômenos. Uma perspectiva que os estudos de cultura observam ao pensarem a cultura a partir da associação ao conceito de poder (Restrepo, 2014) e sob uma ótica intercultural que considera a ideia de uma educação para negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008, p. 23).

Como tal, os sentidos, o conhecimento e as metodologias para tratar o fenômeno religioso estão em produção e em uma disputa que marca (ou melhor, deixa marcas) para observar as formas de representar, observar a produção simbólica e instituir e reconhecer sentidos como constitutivos das práticas e fenômenos sociais. Essa leitura se aproxima do ponto de vista epistemológico da formatação do Ensino Religioso sob as bases da laicidade e de uma agenda de promoção do respeito à diferença e aos Direitos Humanos na conexão com a prática religiosa. Isso porque é capaz de acionar saberes e conhecimentos de outros campos em uma perspectiva interdisciplinar que, se acolhida como o discurso inscrito na Base Curricular Amapaense para a área de Ensino Religioso, obriga ainda considerar, sob a perspectiva epistêmica, um movimento de significar expressões que tornam o Ensino Religioso um componente que não só supera o confessional, mas enfrenta dilemas teóricos e conceituais de sua própria grande área, a das Ciências Humanas e Sociais e, por consequência, a Ciência da Religião.

Essas considerações são importantes porque a estruturação de diretrizes para o currículo não deve estar deslocada de um contexto e sem referências críticas em torno dos campos científicos que sustentam a abordagem do fenômeno religioso. Situar a Ciência da Religião como referência para amparar, do ponto de vista científico, o ensino desse componente, confronta do ponto de vista epistemológico as bases para uma pedagogia laica pelas restrições em discutir, problematizar e ampliar os saberes e

conhecimentos sobre religião para subsidiar a intervenção pedagógica em uma escola pública diversa, plural e laica.

A presença de conceitos para categorias-chave que conferem no documento para área de Ensino Religioso justificativa e pertinência para ser operado em um sistema público (laico e plural) de ensino potencializa (e não resolve) as opacidades e ausências que marcam a proposta laica e científica sugerida para abordagem da religião no contexto educativo. Essas considerações associadas à naturalização do fenômeno religioso em um discurso mais conformativo e menos problematizador se traduz na presença de expressões e categorias que, descontextualizadas de um conceito, abrem, portanto, possibilidades muito limitadas para execução das competências apontadas como propostas do próprio currículo.

A produção das identidades do sujeito é perpassada por marcadores fundamentais não só para identificação dos sujeitos como para mediar a sociabilidade. Gênero, raça/etnia, territórios e classes sociais, observados na interseção com a religião, (re)produzem sujeitos por mecanismos e dispositivos inscritos na institucionalidade da escola e das instituições religiosas e familiares, apenas para exemplificar. Os alunos e demais atores do sistema escolar e o funcionamento da própria escola como espaço social não fogem disso.

Essa perspectiva acaba conceitualmente desconsiderada ao orientar o tratamento do objeto de conhecimento já na primeira na unidade temática do currículo, intitulada Identidades e Alteridades, que tem como objetivo desenvolver as habilidades de “Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um [...] Valorizar a diversidade de formas de vida [...] Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços [...] Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência” (Amapá, 2018, p. 318).

Isso considerando que formas de viver, valores de vida, manifestação de sentidos, ideias e gostos perpassam a forma como os corpos se inscrevem no cotidiano da escola pelas relações sociais de gênero, de classes sociais ou raciais que confrontam (e não se adequam) com os saberes religiosos. Como documento orientador para estruturar a ação pedagógica e curricular, as referências para a área de Ensino Religioso

não apontam em que medida a laicidade e a secularidade e os conceitos em torno da diversidade de formas de vida e expressão de sujeitos serão estruturados em eixos de conteúdo que carecem de um tratamento conceitual por demandarem exatamente um movimento crítico que não está suficientemente pautado no próprio campo das Ciências da Religião.

A própria ideia de secularidade e laicidade como conteúdo visualizado e relacionado a uma habilidade textualmente explícita aparece timidamente em apenas um dos objetos de conhecimento no oitavo ano do Ensino Fundamental, associada a duas poucas habilidades carregadas de uma ação mais assertiva definidas como “Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia) [...] Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública” (Amapá, 2018, p. 323, grifo nosso).

A ideia de diversidade (e não de diferença) é outro exemplo de como não conceituar interfere na compreensão e tratamento do conteúdo e implica no desenvolvimento de habilidades que se abrem a possibilidades para ressignificar a diversidade que hierarquicamente tem legitimidade de ser inserida na interface a um fenômeno religioso ou a uma tradição ou cosmologia religiosa. Nesta linha de pensamento, Tadeu Tomaz da Silva (2000) defende que a formulação de uma proposta curricular precisa estar conectada com a realidade plural do contexto escolar em que a comunidade está imersa. Um currículo que dialogue com a realidade do aluno e que o leve a problematizar as questões cotidianas que o cercam. O referido autor advoga que as realidades são apresentadas a partir das identidades e suas diferenças (Silva, 2000, p. 34).

O papel do Ensino Religioso no debate sobre as diferenças e da possibilidade de discutir estigmas, discriminações e agendas de Direitos Humanos que se inter-relacionam a fenômenos religiosos são destacados em Junqueira (2015) e Sena (2006). Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola na qual a perspectiva é a valorização das diferenças e o combate às formas de racismo, preconceito, estigmas e intolerâncias e eleger na centralidade do debate os “subalternos” ou “marginalizados”, reconhecendo suas distinções, é uma proposta que se alinha muito bem àquela

idealizada pela Ciência da Religião (Junqueira, 2015, p. 39). Já para Sena (2006), as questões de gênero, raça, indígena, juventude, ambientalista e políticas públicas devem e são questões a ser incorporadas nas aulas de Ensino Religioso. O que mais uma vez indica um movimento à interdisciplinaridade, tendo o fenômeno religioso como cultural, em que cultura, poder e saberes se interrelacionam em um campo interdisciplinar que não deve estar e ficar restrito a uma formação ou área específica.

O que nos remete a retomar a fragilidade de conceito de categorias e sua devida contextualização ao fenômeno religioso no próprio texto das diretrizes, com destaque a ausências e fragilidade de conceitos centrais para orientar a organização das propostas pedagógicas no espaço concreto da escola. Os Direitos Humanos, por exemplo, podem ser observados sob perspectivas conceituais distintas. Enquadrados sob a ótica da diferença, ganham um contorno crítico que coloca no centro de uma abordagem crítica o próprio campo religioso.

No texto dos referenciais amapaenses para o Ensino Religioso, a tentativa frágil de problematizar o fenômeno religioso em uma dimensão política e social para além de uma questão de subjetividade, de ordem individual, é ensaiada a partir do sexto ano com indicações muito pontuais para desenvolver habilidade de “reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas”. Essa perspectiva de situar e tratar a religião como fenômeno social imbricado aos campos político, econômico e social leva para a esfera pública uma tentativa de pautar a religião para uma arena mais complexa. Esse movimento se intensifica entre o sétimo e nono anos, conforme configuração das diretrizes expressas do documento em análise

Destacamos as habilidades de identificação e discussão sobre “o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos Direitos Humanos” e “Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas” no objeto de conhecimento dedicado a lideranças religiosas. Mais adiante estão habilidades ligadas ao reconhecimento do direito à liberdade de consciência, crença e convicção, “concepções e práticas sociais que a violam” ou “analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida” e ainda “discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias”. A depender da ancoragem teórica em torno

dos Direitos Humanos, que não está indicada no documento, considerando seu papel de orientar como referencial curricular os conceitos ou teses centrais capazes de enquadrar a ação pedagógica, o que se mantém é uma abertura para fissuras na implementação da proposta. Pelo exposto na base, o campo religioso direciona ou determina o debate sobre as agendas correlatas envolvendo estigmas, exclusões e discriminações envolvendo grupos. Nesse caso, desconsidera-se as tensões e implicações do campo religioso e de seus respectivos dispositivos na produção de um processo que articula diferença e desigualdade.

Essa fragilidade conceitual e o movimento unilateral de tratar a relação do fenômeno religioso e suas respectivas dimensões políticas e sociais em uma esfera pública caracteriza-se pela falta de referências conceituais capazes de problematizar a abordagem para as unidades temáticas e o desenvolvimento de habilidades previstas nos referenciais para área de Ensino Religioso.

No que apontamos ser a perspectiva fenomenológica associada a uma ancoragem teórico-epistêmica do campo da cultura entendida sob uma abordagem crítica que associa a cultura e poder (Restrepo, 2014) como elemento para observar o fenômeno religioso em um processo de ensino nos sistemas educativos públicos comprometidos com a laicidade, as referências curriculares para a área de Ensino Religioso são marcadas por deficit de natureza teórica-epistêmica. Ao considerar o fenômeno religioso como fenômeno social com escopo público e constitutivo na produção da sociabilidade coletiva, as diretrizes para área desconsideram as tramas que concebem as relações de poder na constituição de sentidos que marcam as disputas com participação ativa do campo religioso, na forma de funcionamento com lógicas, hábitos e operações nos moldes definidos por Bourdieu (1983). Nesse aspecto, está a perspectiva de tratar de religiões sob matizes distintas. Religiões periféricas podem ser apresentadas nas restrições que o enquadramento como manifestação cultural diversa lhe facultam; religiões que se estruturam como hegemônicas e historicamente estão articuladas à institucionalidade do espaço escolar acionam dispositivos que as inserem na matriz interpretativa que dá forma ao espaço concreto da escola. Resolver pedagogicamente essas contradições presume acionar ferramentas que desconstroem conceitualmente o fenômeno religioso para ensiná-lo por meio de uma pedagogia laica,

o que é possível por um movimento que começa em observar as dimensões culturais que produzem o fenômeno religioso, sob uma mirada histórica e epistemológica que deve, essa sim, organizar e subsidiar a estrutura do currículo para área.

Considerações finais

A análise da área de Ensino Religioso no documento intitulado Referencial Curricular Amapaense para Educação Infantil e Ensino Fundamental revela uma fragilidade teórica-epistêmica para criticamente observar e fundamentar o fenômeno religioso como fenômeno social a ser ensinado, no contexto das demandas colocadas para essa área de ensino em um processo formativo laico e público da escola.

A evidência de categorias sem contextualização e desprovidas de conceito; o movimento unilateral de problematizar a partir (e exclusivamente) do campo religioso sua modalização como constitutivo da sociabilidade na esfera pública; as restrições em abordar as dimensões políticas e culturais da religião; e a ausência de uma perspectiva interdisciplinar na própria fundamentação do Ensino Religioso no documento configuram uma fragilidade que, estruturalmente, marca as referências curriculares para essa área.

A tentativa de tematizar, nominando e contextualizando o fenômeno religioso a uma agenda envolvendo produção da diferença e desigualdade capaz de articular a religião a marcadores sociais de gênero, raça/etnia, sexualidade e classe social indica outra fragilidade significativa para um documento responsável por referenciar as ações pedagógicas em contextos institucionais (da escola), marcados por disputas ideológicas que têm nas religiões (com seus respectivos atores, dispositivos e práticas) um componente central.

A laicidade e a secularidade são elementos restritos a um eixo limitado de conteúdos, ao passo que deveriam perpassar todo o currículo dessa área. *Percebemos* que há a valorização das questões raciais no combate à intolerância e ao racismo religioso, mais lacunas como debate em torno das questões de gênero, sexualidade, direitos reprodutivos e outros temas vinculados aos Direitos Humanos que envolvem confrontos e conflitos resultantes das contradições em torno do funcionamento e da operação do próprio campo religioso.

As ausências, o generalismo e a naturalização da religião como fato dado, não como construção marcada por relações de poder, disputas por sentido a partir de um campo complexo interdisciplinar, como é o campo da cultura, indicam as dificuldades de um movimento interdisciplinar na própria ausência de abordagens conceituais de outras Ciências Humanas e Sociais para referenciar a leitura sobre o que é chamado (e não definido como) fenômeno religioso.

Somado a essas lacunas identificadas na concepção das referências curriculares para área estão desafios institucionais de implementação do documento, considerando formação de professores, agenda de captura das instituições escolares por movimentos religiosos ou o próprio patrimonialismo, que opera como protocolo de ocupação da escola por perspectivas particulares (inclusive religiosas) dos atores do sistema educacional e por corporativismo de um campo profissional.

Esse cenário exposto é acrescido de um frágil quadro de gestão democrática das escolas e de restrições para monitoramento e participação de outros atores que não estão inseridos no espaço da escola, na política de educação ou nas corporações profissionais e religiosas interessadas na disputa por um dado modelo de Ensino Religioso, refletindo um movimento que antecedeu a formulação das diretrizes para uma a área.

O que se pensa para as diretrizes, para além de referências de ordem conceitual e epistêmica, devem ter em conta uma institucionalidade que não consegue na prática de desmarcar, pela ótica da laicidade, de uma dada hegemonia na composição de valores e perspectivas que marcam a gestão pedagógica e política do currículo. Lidar com o Ensino Religioso em um contexto de patrimonialismo que marca os protocolos de relação dos sujeitos com o Estado e a fragilidade da cultura institucional para incorporar a laicidade como princípio são fatores que interferem na implementação de um currículo que, permeado de fissuras conceituais, fica aberto à apropriação por atores em espaços escolares marcados por relações de poder que, na prática, dão forma às diretrizes curriculares. Para além de um consenso sobre a pertinência do Ensino Religioso no espaço da escola pública, há que se problematizar no contexto de referenciais curriculares as perspectivas conceituais e epistêmicas como condição para operar os instrumentos institucionais e pedagógicos capazes de garantir Ensino Religioso considerando o contexto de captura do espaço escolar por atores e discursos ou projetos

de poder que instrumentalizam a escola como espaço de disputas mais amplas.

Nesse cenário, a religião tem papel central, seja para fortalecer uma educação cidadã sob a ótica dos Direitos Humanos, seja para promover projetos formativos mais democráticos e inclusivos. O que se pensa sobre o fenômeno religioso enquanto campo de conhecimento que se traduz em uma pedagogia inovadora, criativa e laica é que se torna o centro da questão para as etapas de implementação das diretrizes, o que parece desafiador dadas as lacunas e opacidades no documento formulado para referenciar a ação pedagógica.

Referências

- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia* (p. 122-155). São Paulo: Ática.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Durkheim, É. M. (1996). *As formas elementares da vida religiosa*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- Giumbelli, E. (2002). *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar/PRONEX.
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), jul./dez.
- Junqueira, R. D. (2017). “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: Ribeiro, P. R, C.; Magalhães, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. (p. 25-52) Rio Grande: Ed. da FURG.
- Junqueira, S. (2008). *História, legislação e fundamentos do Ensino*. Curitiba: IBPEX.
- Mariano, R. (2013). Mudanças no campo religioso brasileiro no Censo 2010. *Debates do NER*, Porto Alegre, n. 24 (119-137), jul./dez.
- Referencial Curricular Amapaense – educação infantil e fundamental*. Amapá, AP. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ap_curriculo_amapa.pdf. Recuperado em 01 de julho, 2020.
- Resolução nº 015/2019 do Conselho Estadual de Educação*. Estabelece normas e orienta a implementação do referencial curricular amapaense – RCA, que deverá nortear e embasar, de acordo com a BNCC, a (re)elaboração do currículo da educação infantil e ensino fundamental das unidades escolares pertencentes ao sistema estadual de ensino. Amapá, AP.

- Reis, M.V. F. (2011). *Política e religião: o envolvimento dos católicos carismáticos na política brasileira*. (Dissertação de Mestrado em Ciência Política, Universidade Federal de São Carlos).
- Reis, M. V. F. & Albuquerque E. C. (2016) Religião, política e educação: concepções de racismo religioso dos professores do estado do Amapá. *Fronteiras e Debates*, v. 3, n. 2 (49-75), jul./dez.
- Reis, M. V. F; Vulcão, M (2020). L. S. Educação e Religião na Região Norte. In: Junqueira, S.; Reis, M. V. F.; Santos, C. E. *O Ensino Religioso na Região Norte* (p. 11-32). Rio Branco: Nepan.
- Rodrigues, E. M. F; Junqueira, S. R. A & Martins, J. L (org.). (2015). *Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso – formação inicial para um profissional do Ensino Religioso*. Florianópolis: Insular.
- Restrepo, E. (2014). Estudios culturales en América Latina. *Revista Estudos Culturais*, v. 1, n. 1, 25 jun.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. S.; Meneses, M. P. (org.) (p. 23-72). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, R. O. dos. O Ensino Religioso no Amapá (2015). In: Junqueira, S. R. A. (org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Santa Catarina: Insular.
- Santos, R. O.; Seibt, C. L. (2014). Ciências da Religião e o Ensino Religioso na Amazônia. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 6, n. 2, (373-397).
- Sena, L. (org.). (2006). *Ensino Religioso e a formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas.
- SILVA, T. T. (2000). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Pimentel, W. S. (2015). *A igreja dos pobres: origem e desenvolvimento das CEBs no Amapá (1966-1983)*. (Monografia de Especialização em História e Historiografia da Amazônia, Universidade Federal do Amapá).
- Texeira, F.; Menezes, R. (2013). *Religiões em movimento: o Censo de 2010*. Petrópolis: Vozes.
- Vulcão, M. L. S. (2016). *Ensino Religioso no Amapá: uma disciplina em construção (2006-2011)*; (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Goiás).

Recebido: 23/03/2021
 Aceito: 31/05/2021
 Publicado: 04/12/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.