



REVISTA INDAGAÇÕES EM EDUCAÇÃO

VOLUME 01, NÚMERO 01, 2021

PPGE/UNIFAL-MG.

ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE¹

RELIGIOUS EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE: CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE

L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LA BASE NATIONAL COMMUNE CURRICULAIRE: CONTRIBUTIONS AU DÉBAT

ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar²

<https://orcid.org/0000-0002-7813-7950>

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni³

<https://orcid.org/0000-0002-3688-6734>

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente com relação ao Ensino Religioso. No ano de 2015, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou um sistema de consulta pública para a discussão do texto preliminar da BNCC. Ao conclamar a sociedade para a construção coletiva da Base, o MEC difundiu a ideia de uma ampla participação social, disseminada pelos meios de comunicação como expressão de participação democrática. O Ensino Religioso foi inserido no texto preliminar, excluído na terceira versão e reinserido no documento final, aprovado no ano de 2017. As análises apontam elementos que permitem ampliar a reflexão sobre a influência dos grupos de pressão (empresariais e religiosos) na “construção coletiva” da BNCC, evidenciando que a participação democrática promovida pelo MEC não passou de uma mera formalidade. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise da legislação pertinente ao Ensino Religioso na escola pública, bem como pelos dados disponibilizados pelo MEC no Portal da BNCC.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Ensino Religioso. Base Nacional Comum Curricular. Legislação Educacional.

¹ Este artigo é resultado da tese de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, sob orientação do Professor Dr. César de Alencar Arnaud de Toledo. A defesa ocorreu em março de 2019.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: caatoledo@uem.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga na Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF/PR). E-mail: mcfmalvezzi@hotmail.com

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the process of collective construction of the National Curricular Common Base (BNCC), more specifically in relation to Religious Education. In 2015, the Ministry of Education (MEC) provided a public consultation system for the discussion of the preliminary text of the BNCC. In calling the society for the construction of the Base, MEC spread the idea of a wide social participation, disseminated by the media as an expression of democratic participation. The Religious Education was inserted in the preliminary text, excluded in the third version and reinserted in the final document, approved in 2017. The analyzes point to elements that allow to broaden the reflection on the influence of pressure groups (business and religious) in the "collective construction" of the BNCC, evidencing that the democratic participation promoted by the MEC was no more than a mere formality. It is a documentary and bibliographical study, complemented by the analysis of the legislation pertinent to Religious Education in the public school, as well as by the data made available by the MEC in the BNCC Portal.

Keywords: History of Brazilian Education. Religious Education. National Common Curricular Base. Educational Legislation.

RÉSUMÉ

L'objet de ce travail est d'analyser le processus de construction collective de la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC), plus précisément en relation à l'enseignement religieux. En 2015, le Ministère de l'Éducation (MEC) a mis en place un système de consultation publique pour la discussion du texte préliminaire de la BNCC. En appelant la société à construire la base collectivement, le MEC a propagé l'idée d'une large participation sociale, diffusée par les médias comme une expression de la participation démocratique. L'éducation religieuse a été insérée dans le texte préliminaire, exclue dans la troisième version et réinsérée dans le document final, approuvé en 2017. Les analyses montrent des éléments que permettent d'élargir la réflexion sur l'influence des groupes de presse (commerciaux et religieux) dans la "construction collective" de la BNCC, car la participation démocratique promue par le MEC n'était qu'une simple formalité. Il s'agit d'une étude documentaire et bibliographique, complétée par l'analyse de la législation relative à l'Enseignement Religieux dans les écoles publiques, ainsi que par les données mises à disposition par le MEC sur le portail de la BNCC.

Mots-clés: Histoire de l'Éducation Brésilienne. Enseignement Religieux. Base Nationale Commune Curriculaire. Législation Éducative.

Introdução

A melhoria na qualidade do ensino foi um tema que ganhou destaque no ano de 2015, com a disponibilização de um sistema de consulta pública para a discussão do texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A consulta pública foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de promover um amplo entendimento, por meio da participação de toda a sociedade, sobre o direito que estudantes brasileiros deveriam usufruir, durante a trajetória na educação básica, de acesso ao conhecimento. No documento final, aprovado em dezembro de 2017, o Ensino Religioso recebeu o tratamento de uma área específica denominada “Área do Ensino Religioso”.

Na história da educação brasileira, o Ensino Religioso conquistou espaço no sistema nacional de educação: nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares. Essa é uma vitória dos grupos religiosos que defendem a permanência do Ensino Religioso na escola pública, se considerarmos que, no início do período republicano, a disciplina foi excluída do currículo escolar e que, mesmo ao retornar na década de 1930, a matéria ficava sob a responsabilidade do voluntariado religioso, devido à interpretação corrente à época quanto ao princípio de laicidade estatal.

A consulta pública promovida pelo MEC possibilitou uma interação entre setores religiosos e laicos para que pudessem manifestar opiniões contrárias ou favoráveis aos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. Apesar de não ter sido uma consulta a respeito da permanência ou não do Ensino Religioso no currículo escolar – fato lamentável, pois uma consulta pública nessa direção poderia retomar o debate em torno da questão em destaque, abrindo novas possibilidades para a exclusão da disciplina da escola pública –, alguns participantes se manifestaram nesse sentido. Ao final do processo, contudo, o MEC não publicou relatórios que possibilitassem verificar se as contribuições enviadas ao Portal da Base foram avaliadas e incorporadas ao documento.

A falta de transparência do MEC com relação ao Ensino Religioso na BNCC não provocou surpresas, tendo em vista que, antes do início do processo, era possível pressupor que alguns posicionamentos poderiam aprofundar as contradições em torno do componente curricular, assim como ocorreu. Entre os favoráveis à manutenção do Ensino Religioso na escola pública, as opiniões se dividiram entre o ensino confessional e o ensino supostamente científico. Essa divergência nos remete às seguintes questões: no caso da defesa do modelo confessional, como o MEC poderia atender a participação popular sem desconsiderar o princípio da laicidade do ensino público? Quanto ao suposto ensino religioso científico, como garantir a efetividade desse modelo na prática da sala de aula? Entre os contrários, algumas contribuições defenderam a retirada do Ensino Religioso do currículo escolar. Nesse caso, como o MEC poderia desconsiderar o Artigo 210 da Constituição Federal (CF) de 1988, que torna obrigatória a oferta do Ensino Religioso na escola pública?

A fim de responder a essas questões, este artigo objetiva analisar o processo de construção coletiva da BNCC, mais especificamente com relação ao Ensino Religioso. As análises buscam identificar em que medida os participantes da consulta pública contribuíram efetivamente para o processo de construção dos objetivos e dos conteúdos do Ensino Religioso na BNCC, ou seja, em que medida essa participação pode ser considerada uma participação real ou meramente formal. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, complementado pela análise da legislação pertinente ao Ensino Religioso na escola pública, bem como pelos dados disponibilizados no Portal da BNCC pelo MEC.

O que é a Base Nacional Comum Curricular?

A necessidade de elaboração da BNCC foi prevista na CF de 1988, nos seguintes termos: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A obrigatoriedade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, inicialmente restrita ao Ensino Fundamental, foi ampliada para o Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, conforme segue:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, determinou a construção de uma proposta de “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, referindo-se à Base Nacional Comum Curricular, para encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até junho de 2016. Das vinte metas estabelecidas no PNE para a melhoria da qualidade da Educação Básica, quatro fazem referência à BNCC, como estratégias de implementação do Plano (BRASIL, 2014).

A partir dessas normativas, a Secretaria de Educação Básica do MEC iniciou o processo de construção da BNCC. A ideia de construção coletiva foi divulgada como uma conquista social, sendo direito e dever de todos. Por meio de uma mobilização nacional, a BNCC foi definida como um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas educacionais, escolas e professores, à medida que seleciona os elementos fundamentais que precisam ser ensinados aos alunos brasileiros nas Áreas de Conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nos documentos curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, foi elaborado o documento preliminar da BNCC. O texto preliminar foi disponibilizado no portal eletrônico denominado “Portal da Base”, que ficou aberto para contribuições no período de setembro a dezembro de 2015. Dessa forma, a sociedade foi chamada a assumir o protagonismo no campo educacional, não somente professores, cientistas, pesquisadores e alunos, mas também pais de família e demais interessados.

Na BNCC, está implícita uma concepção de currículo que deverá acompanhar os currículos escolares em todo o país. Por ser determinante e determinado por diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o currículo escolar é um campo de disputas marcado pela

inclusão e exclusão de conteúdos e disciplinas curriculares, mediante pressões de grupos e interesses diversos. Por um lado, apresentam-se as pressões de grupos que reivindicam o direito de reconhecimento de sua identidade, história e memória. Por outro lado, os interesses socioeconômicos pressionam o sistema educacional para condicionar o currículo à manutenção do sistema de produção, segundo as regras do mercado. Essas disputas em torno do currículo se inserem no âmbito de diferentes correntes pedagógicas: as contra-hegemônicas, definidas como aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente pôr a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (SAVIANI, 2008), e na perspectiva de uma educação hegemônica, cuja concepção de currículo busca impor a formação de todos a partir de um modelo ideal de identidade sociocultural.

Esses aspectos contraditórios fazem com que o processo de ordenamento curricular ocorra de acordo com o movimento histórico, ao oscilar entre a concessão de maior ou menor espaço para a oferta de alguns conteúdos escolares, de acordo com as tendências político-econômicas. As constantes mudanças que sofrem o ordenamento curricular decorrem da força política que os grupos ou movimentos sociais exercem em diferentes contextos. De acordo com Michael Apple, o currículo pode ser considerado como o "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo" (APPLE, 1995, p. 59).

Apesar de não desconsiderar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, Apple aponta caminhos para a construção de um currículo voltado aos interesses das camadas mais pobres da sociedade. O autor se contrapõe à interpretação demasiadamente simples das teorias da reprodução, que consideram os estudantes como seres que se adaptam passivamente às mensagens sociais pré-fabricadas. Apple chama a atenção para a capacidade de rejeição, modificação e intervenção da classe dominada às mensagens sociais dominantes, ao afirmar que "O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas" (APPLE, 1989, p. 30-31).

O autor desloca a abordagem da escola e do currículo como mecanismos de reprodução e distribuição do conhecimento para uma concepção mais otimista, segundo a qual o sistema educacional constitui um conjunto de instituições que são fundamentais para a "produção do conhecimento". Nesse sentido, pensar a escola como mera reprodutora da estrutura social é desconsiderar

o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente *contraditórias* sob algumas formas

muito importantes. [...] como na arena econômica, em que o processo de acumulação de capital e a ‘necessidade’ de expandir mercados e lucros gera contradições na sociedade (em que, por exemplo, inflação e lucros crescentes criam uma crise de legitimidade tanto no estado quanto na economia), assim também contradições similares aparecerão em outras instituições dominantes. A escola não ficará imune a isto (APPLE, 1989, p. 31).

Ao reconhecer os limites e as possibilidades da escola e do currículo, Apple considera um potencial na educação tanto para a manutenção das relações de dominação e exploração quanto para a construção de ações significativas de emancipação. É interessante observar que, apesar de não aprofundar a análise do currículo tomando por base o pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas, Apple aponta para a necessidade de uma reconstrução das relações democráticas na esfera pública, especialmente na educação⁴. Entre as possibilidades de resistência às relações de reprodução, controle e dominação, o autor sugere a reapropriação da democracia como um discurso e um conjunto de práticas, e não apenas como mero conjunto de mecanismos formais. Trata-se de uma ação política e educacional na qual intelectuais, pesquisadores, educadores, pais, alunos e grupos organizados de trabalhadores possam discutir modelos de currículo que reduzam a dicotomia entre concepção e execução, trabalho mental e manual (APPLE, 1989).

Considerando as devidas proporções, a ação política proposta por Apple nos remete à construção coletiva da BNCC e levanta a seguinte questão: em que medida a construção coletiva da BNCC possibilitou o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contra-hegemônico? Essa questão deve ser considerada tendo em vista a multiplicidade de atores envolvidos na busca por um entendimento comum a respeito dos elementos fundamentais que devem garantir uma educação de qualidade para todos.

O processo de construção coletiva da BNCC desencadeou uma série de debates na comunidade científica. Organizações ligadas à educação, bem como leitores críticos na qualidade de especialistas, professores universitários e representantes de associações científicas, se manifestaram oficialmente, enviando ao MEC documentos com análises, críticas e sugestões. Diante da divulgação do documento preliminar da BNCC, surgiram as primeiras indagações:

Por se tratar de um documento preliminar, entendemos que o governo deu um primeiro passo para estimular o processo de discussão sobre a BNCC. No entanto, podemos apontar alguns desafios para o seu prosseguimento: como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como, a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular

⁴ Em *Ideologia e Poder*, Apple registra em nota de rodapé: “As ideias de Habermas sobre os padrões de competência comunicativa em ‘organizações’ industriais avançadas são aqui de grande interesse como esquema de interpretação” (APPLE, 1982, p. 90). Em *Educação e Poder*, Apple faz o seguinte comentário: “Sou grato a meu colega Jeffrey Lukowsky por lembrar-me do quanto Habermas pode contribuir para nossa tentativa de teorizar esses problemas” (APPLE, 1989, p. 192).

da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia (ANPAE, 2015, p. 2).

O PNE prevê também a criação de um Sistema Nacional de Avaliação, por nós compreendido como contraditório em seu Art. 11 e Meta 7, uma vez que considera avaliação de resultados por meio do desempenho dos alunos em testes padronizados, mas que também incorpore indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, os processos de gestão e a base nacional comum curricular, além da valorização do profissional da educação e da formação inicial e continuada do magistério da Educação Básica, visando a avaliação da qualidade da educação (CEDES, 2015, p. 2-3).

Os questionamentos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) são relevantes na medida em que apontam para a necessidade de articular a organização curricular com outras questões relacionadas à prática educativa. Chama a atenção o fato de que não basta estabelecer conteúdos como meio de garantir direitos e objetivos de aprendizagem, ao se considerar a complexidade do processo educativo.

Os dados do Censo Escolar 2018 referentes à infraestrutura das escolas públicas em todo o país evidenciam a necessidade de considerar o processo educativo para além da organização curricular. A avaliação da disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos, registra apenas 55,1% das escolas contam com esse recurso. No que se refere à disponibilidade de recursos tecnológicos, 44,3% das escolas têm laboratório de informática, 69,6% contam com internet, sendo 57,6% internet banda larga. Laboratórios de ciências estão presentes em apenas 11,5% das escolas brasileiras. Nas categorias Pátio coberto/descoberto, são 68,5% e Quadra esportiva coberta/descoberta são 42,0% (INEP, 2019). Importa ressaltar que essas informações não possibilitam uma visão a respeito das condições nas quais esses recursos são utilizados nas escolas, pois o Censo apresenta dados quantitativos e não qualitativos. Nesse sentido, a situação pode ser ainda mais grave do que demonstram os dados percentuais.

A falta de infraestrutura nas escolas deve ser considerada também com relação ao sistema de testes padronizados. Assim sendo, cabe destacar a resposta de Michael Apple ao ser questionado a respeito da implementação de um currículo nacional nos Estados Unidos:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. Sabemos perante as experiências do passado, num determinado número de nações, que tais grupos têm cada vez mais voz e mais poder para veicular o seu conhecimento nos testes. Assim, prevejo que o currículo nacional, inexoravelmente, conduzirá aos testes nacionais. Prevejo ainda que a utilização que será dada aos testes nacionais [...] justificar-se-á com base na redução de custos e conveniência. Em vez que revelar quais os/as estudantes que

necessitam de financiamento e apoio suplementar, confirmará o senso-comum apresentando uma posição tacitamente pervertida que mantém que as crianças pobres e da classe trabalhadora são menos inteligentes (APPLE, 2001, p. 28).

A realidade brasileira não é diferente do contexto norte-americano. A instituição de testes padronizados é apenas um dos mecanismos que acabam intensificando o processo de transformação das escolas e da educação em mercadoria. Além do mais, a padronização dos testes de avaliação do rendimento escolar faria sentido se todas as escolas públicas tivessem as mesmas condições de infraestrutura, qualificação do corpo docente, acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos, entre outras questões essenciais, para a melhoria da qualidade da educação. Essa, no entanto, é uma situação que não corresponde à realidade brasileira. Em algumas regiões do país, ainda é possível encontrar escolas funcionando em locais improvisados, com carteiras quebradas, banheiros sujos e danificados, e com apenas um professor para ministrar os conteúdos de diferentes níveis de ensino a alunos de diferente faixa etária, sem o material didático necessário.

A precariedade na infraestrutura das escolas sinaliza para a necessidade de mudanças nas estruturas do poder político e econômico no Brasil que possibilitem uma real transformação no campo educacional. Caso contrário, o estabelecimento de uma BNCC não passará de mais uma medida conjuntural com efeitos meramente paliativos. É nesse contexto que se insere a permanência do Ensino Religioso na escola pública brasileira.

As contribuições a respeito do Ensino Religioso na BNCC

Diferentemente dos demais componentes curriculares, a presença do Ensino Religioso no texto preliminar da BNCC foi questionada por alguns participantes. O Art. 210 da CF de 1988 estabelece que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). O artigo 33 da LDB de 1996 estabelece que o Ensino Religioso deve assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1997). A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), documento elaborado no ano de 1997 pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), tornou-se corrente que o pagamento dos professores pelos cofres públicos não entraria em conflito com o princípio de laicidade estatal, pois o Ensino Religioso seria ministrado em uma perspectiva científica e destituída de confessionalidade.

Apesar da maioria dos Estados brasileiros ter regulamentado a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas com matrícula facultativa e na modalidade não confessional, na prática, a situação é outra. De acordo com as respostas dos diretores de escolas públicas ao questionário do

Saeb 2015, o dispositivo da matrícula facultativa não tem sido respeitado. Dos 52.341 questionários aplicados, 18.925 diretores (37%) admitiram a obrigatoriedade dos alunos nas aulas do componente curricular, contrariando o artigo 210 da Constituição Federal⁵. Quanto ao modelo não confessional, apesar de todo o esforço para imprimir um caráter científico ao Ensino Religioso, uma análise mais apurada da proposta pedagógica dos PCNER aponta para visões de mundo particulares, especialmente da Igreja Católica. Nesse sentido, a construção da proposta pedagógica em destaque não atende aos interesses universais; pelo contrário, acaba favorecendo a hegemonia católica e outros grupos também religiosos ao garantir a disseminação de sua concepção de mundo: a transcendência (IGLESIAS DO AMARAL, 2003; GARCIA, 2004). Em suma, o dispositivo da matrícula facultativa e o suposto ensino científico não garantem o respeito à diversidade religiosa dos estudantes.

Diante dessas especificidades do Ensino Religioso, ao analisar o texto preliminar da BNCC, a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros) enviou ao MEC um documento com o seguinte questionamento:

Embora o texto da BNCC reafirme a orientação prescrita pelas leis [...] de que o Ensino Religioso deve oferecer aos alunos a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos e práticas das diferentes religiões, a pergunta que nos cabe colocar é como assegurar que a religião seja ensinada de forma ecumênica, para todos? (ABRELIVROS, 2015, p. 71).

Em outras palavras, a questão levantada pela Abrelivros aponta para as contradições que permeiam a permanência do Ensino Religioso na escola pública, contradição acentuada pela presença de uma disciplina facultativa na BNCC. De maneira mais direta, a associação civil denominada Ação Educativa se manifestou desfavorável à definição de uma base curricular para o Ensino Religioso, sugerindo a eliminação do componente curricular das escolas públicas:

O país vem assistindo ao crescimento da força política de grupos religiosos fundamentalistas junto às escolas e sistemas de ensino. Grupos que atuaram de forma incisiva no processo de tramitação dos planos nacional, estaduais e municipais de educação nos respectivos legislativos pela retirada de questões de gênero, sexualidade e raça das metas educacionais. Grupos que reprimem o debate público e promovem o preconceito, a discriminação e a intolerância, violando o direito humano à liberdade religiosa e o princípio constitucional da laicidade. Pesquisas citadas no documento *Amicus Curiae* apresentado por Ação Educativa e outros parceiros ao Supremo Tribunal Federal sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439, referente ao ensino religioso confessional e ao acordo Brasil-Santa Sé, revelam que o ensino religioso, mesmo aquele que tem como foco a história das religiões e a diversidade religiosa no país, muitas vezes é apropriado como espaço de práticas proselitistas. Nesse sentido, questionamos a decisão do MEC de definir uma base curricular para o ensino religioso e reiteramos o expresso no manifesto público *Em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas* quanto à necessidade do estabelecimento de uma normativa pelo Conselho Nacional de Educação que fixe limites negativos à

⁵ Fonte: Censo Escolar/INEP 2015. Dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>. Acesso em: 16 fev. 2019.

presença das religiões nas instituições públicas de ensino. A proposta parte da compreensão que qualquer regulamentação positiva do ensino religioso contribuirá para que ele se fortaleça no país, tornando mais difícil sua total eliminação das escolas públicas por meio de uma proposta de emenda constitucional (AÇÃO EDUCATIVA, 2015, p. 3-4).

O MEC não se posicionou a respeito dessas manifestações em seus relatórios. Pelo contrário, o Ensino Religioso foi excluído na terceira versão da BNCC e retornou na versão final, sem qualquer referência aos posicionamentos contrários à presença da disciplina no documento. Se, por um lado, ocorreu uma falta de transparência quanto à análise qualitativa das contribuições, por outro o MEC deu grande destaque aos dados quantitativos.

De acordo com informações divulgadas pelo Ministério, o processo de construção coletiva da BNCC contou com a participação de mais de 12 milhões de contribuições cadastradas nos seguintes perfis: indivíduos, organizações e escolas. No entanto, um estudo realizado por Fernando Cássio, professor adjunto da Universidade Federal do ABC, chama a atenção para o fato de que “12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes”. Essa constatação é relevante no sentido de atribuir à consulta pública a real dimensão desta, tendo em vista que a falta de distinção entre contribuintes e contribuições acabou inflando os dados da consulta pública. Nos relatórios divulgados pelo MEC, não há clareza quanto à metodologia utilizada para o cálculo total de contribuições.

A falta de distinção entre ‘cadastro no Portal’, ‘contribuinte’, ‘contribuição’ e ‘contribuição efetiva’ tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (CÁSSIO, 2017).

A grandiosidade do número de contribuições apresentada pelo MEC é uma tentativa de legitimar o processo de construção da BNCC, passando a ideia de que as 181,9 mil escolas de educação básica participaram da construção do currículo nacional. Não se sabe, contudo, quantas escolas enviaram contribuições ao Portal, pois esses dados não foram divulgados pelo MEC.

Isto posto, cumpre destacar, portanto, que os problemas metodológicos se evidenciaram desde o início do processo. A metodologia aplicada na consulta pública utilizou um questionário com perguntas de múltipla escolha, limitando as respostas nas opções “concordo”, “concordo fortemente”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente”. Um dado interessante é que as opções “concordo fortemente” e “concordo” foram indicadas pelos participantes em quantidade muito superior às demais opções. Ao optarem pela concordância, os participantes encerravam o processo de contribuição referente ao objetivo em questão, considerando, conforme Cássio (2017), que “na prática, o excesso de concordância significa a ausência de intervenções no texto por parte dos contribuintes”. A discordância abria a possibilidade de uma participação mais qualificada, pois,

ao optarem por “discordo” ou “discordo fortemente”, os participantes deveriam justificar a discordância, com a possibilidade de inserção de opiniões em um campo aberto.

Da mesma forma que o MEC não divulgou o resultado das análises dos documentos enviados pelas instituições que se manifestaram a respeito do Ensino Religioso, não foram divulgados relatórios a respeito das análises das contribuições inseridas nas caixas de texto no Portal da Base.

De acordo com o estudo de Cássio (2017), a análise dos textos inseridos no Portal seria “um trabalho árduo, que poderia levar muito tempo”. Isso nos leva a crer que as contribuições inseridas nos campos abertos foram desconsideradas pelo MEC. Contudo, selecionamos algumas contribuições enviadas ao Portal da Base, a fim de verificar o posicionamento dos participantes com relação ao Ensino Religioso no texto preliminar da BNCC.

A Tabela 1 apresenta contribuições dos participantes que interagiram com os objetivos pré-definidos pelo MEC⁶.

Tabela 1 – Contribuições aos objetivos propostos no texto preliminar da BNCC

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
CHER1FOA002 Reconhecer que o “eu” estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificidades histórico-sociais.	Escola Municipal	1. Falta de clareza com que as ideias, princípios são apresentados.
CHER1FOA006 Perceber a presença de símbolos, valores e crenças em suas manifestações nos diferentes espaços, territórios sagrados e territorialidades, para conhecer e respeitar.	Escola Municipal	2. Não entenderam.
CHER4FOA006 Identificar os símbolos religiosos e seus atributos de poder utilizados nos ritos sagrados e em acontecimentos festivos, fúnebres e comemorativos nas religiões e espiritualidades.	Escola Municipal	3. Acrescentar a Bíblia que é um livro universal.
CHER5FOA006 Construir conhecimentos acerca do valor dos ensinamentos presentes nos textos sagrados orais e escritos para as instituições religiosas e seus adeptos.	Escola Municipal	4. Este eixo fere os princípios cristãos, haja vista que a Bíblia, documento base da fé cristã, estabelece que o conhecimento, princípios e ensinamentos dispostos nela não podem e não devem ser modificados ou alterados.
CHER8FOA006 Problematizar as determinações de tradições religiosas que impedem o reconhecimento das diversidades na sociedade.	Unidade Escolar	5. Reconhecer as tradições religiosas que impedem a aceitação das diversidades na sociedade e a importância do respeito às

⁶ No documento preliminar da BNCC, os Objetivos de Aprendizagem foram apresentados por meio de um código formado por letras e números. As duas letras que aparecem inicialmente identificam a Área de Conhecimento (Ciências Humanas). As duas letras seguintes indicam o Componente Curricular (Ensino Religioso). Em seguida, aparece o numeral que indica o ano e a letra que representa a etapa (Fundamental). As iniciais AO, de Objetivo de Aprendizagem, são seguidas da numeração que identifica o objetivo, com 3 dígitos.

		diferenças.
CHER3FOA003 Conhecer os diferentes nomes, sentidos e significados atribuídos às divindades na diversidade de culturas e tradições religiosas, percebendo que há pessoas que não acreditam em seres ou forças superiores.	Professor / Educação Básica	6. Perceber que há pessoas que não acreditam em seres ou forças superiores, respeitando as escolhas feitas por essas pessoas. Obs. Essa contribuição serve para Escolas Públicas. Ao conhecer nomes, sentidos e significados de divindades, os docentes (que são homens e mulheres os quais torcem para um time, são fiéis de uma igreja) podem difundir preceitos de fé religiosa, crendo que até contribuam para a formação ética dos alunos, mas violarão um princípio ético-político da escola pública, o da laicidade.
CHER8FOA001 Identificar fundamentos, orientações e princípios éticos de tradições religiosas que contribuem com o cuidado e a preservação da vida, nas suas múltiplas formas e expressões, na defesa e na promoção dos direitos humanos e da Terra.	Escola Municipal	7. Em primeiro lugar, é obrigação da família na formação religiosa, pois a escola é um lugar de pesquisa, redescobertas e quebra de paradigmas.

Fonte: MEC (2015)

As contribuições 1 e 2 evidenciam a dificuldade de entendimento dos objetivos propostos. Chama a atenção como a contribuição 2 foi apresentada: “não entenderam”. A partir dela, podemos inferir que a escola municipal reuniu um grupo de professores para analisar os objetivos de aprendizagem e que as pessoas ali reunidas não entenderam o objetivo proposto no documento preliminar. Cabe ressaltar que a expressão “não entenderam” foi repetida pela mesma escola na maioria dos campos destinados à modificação dos objetivos de aprendizagem para o Ensino Religioso, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, reforçando a tese de que o número de contribuintes foi bem menor do que o número de contribuições.

As manifestações de cunho confessional e interconfessional também se fizeram presentes. As contribuições 3 e 4 apontam a Bíblia como fonte de valores universais e base para o cristianismo. Este recebe destaque na contribuição 4, a qual pressupõe uma defesa dos dogmas religiosos que não podem ser contrariados por serem “sagrados”. Essa contribuição expressa bem a impossibilidade de um Ensino Religioso crítico. A contribuição 5 sugere a identificação das religiões fundamentalistas, fato que poderia gerar preconceitos com relação, por exemplo, ao islamismo. Diante dessas contribuições, duas hipóteses podem ser levantadas: os participantes não levaram em consideração a Lei Federal n. 9.475/97, que supostamente preservou o princípio de laicidade do Estado, com a exclusão das modalidades de ensino confessional ou interconfessional; o caráter doutrinário do Ensino Religioso já está tão arraigado no cotidiano escolar que a

confessionalidade cristã é tida como “natural” e deve ser incorporada por aqueles que não confessam a fé cristã.

Com relação ao princípio da laicidade estatal, a contribuição 6 modifica a redação do objetivo proposto pelo MEC e chama a atenção para a dificuldade dos docentes para ministrar alguns conteúdos devido à própria vinculação religiosa. Apesar de fundamentar o argumento no senso comum, o participante expressa uma realidade bem presente no contexto escolar. A contribuição 7 expressa claramente que a religião é um assunto para ser trabalhado no âmbito familiar e não na escola. A Tabela 2 apresenta contribuições dos participantes com relação à presença do Ensino Religioso na escola pública.

Tabela 2 – Contribuições a respeito da presença do Ensino Religioso na escola pública.

PERFIL	CONTRIBUIÇÕES
Secretaria Municipal de Educação	1. Sugerimos que a Disciplina ensino religioso poderia ser inserida no currículo como tema integrador e que não trate de peculiaridades específicas de religiões.
Professor / educação básica	2. A disciplina deve ser facultativa e a matrícula obrigatória. Nosso objetivo como educador é incluir e não excluir o aluno e família.
Universidade Federal	3. Nossa crítica à presença do ensino religioso nas BNCCs se relaciona ao próprio fundamento pedagógico que porventura justificaria tal componente curricular nas BNCCs. Em suma, muito embora o ensino religioso esteja assegurado na LDBEN, sua justificativa curricular acaba por contrariar a matriz didático-pedagógica que tal documento procura assumir na orientação das bases curriculares. Decerto, é necessário observar o princípio garantido pela LDBEN afirmado no art. 3º em seus incisos II, III e IV. A religião, enquanto patrimônio cultural, deve ser contemplada nesses princípios. A justificativa explícita os limites da defesa do caráter não-confessional do ensino religioso. Por mais que o ensino religioso procure escapar do proselitismo, apelando à interdisciplinaridade necessária para compreender a especificidade de seus fenômenos permanece injustificada sua presença nas BNCCs, sobretudo por ser definida na negativa, enquanto “ensino religioso não confessional”. Certamente, nesta negativa cabem muitos adjetivos. Além disso, há que se questionar a capacidade formativa do ensino religioso não confessional para uma “ética da alteridade”, conforme defendido no documento como outra das justificativas pedagógicas. Tal ética fica comprometida sob o jugo religioso. Enquanto “princípio basilar para o reconhecimento da diversidade cultural na perspectiva da totalidade da vida” (p. 286 – e aqui, religião e cultura se identificam no documento), uma ética da alteridade não pode estar restrita ao ensinamento religioso (seja confessional ou não). Tratar de um tema tão importante sob os limites do discurso religioso é enfraquecer a pluralidade do campo ético e submeter o regime das alteridades aos valores de crença religiosos. Mesmo que se reconheça no componente curricular práticas não religiosas, o ensino religioso não confessional deixa de lado outros regimes de alteridade: como questões de raça, gênero, sem falar nas deficiências físicas e mentais. Desse modo, se de fato o que se busca na proposta é a ética da alteridade, não seria mais interessante avançarmos para problemas do século XXI e enfrentarmos um campo maior de questões que ultrapassam o universo religioso?
Outros	4. Acabo de concluir minha pós-graduação em ciência da religião, e considero grande parte da proposta irrelevante para os anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º ao 5º ano) onde pode se ver claramente a imposição de ministrarmos conceitos puramente de responsabilidade das instituições religiosas e de cada família. Onde como mãe, educadora e supervisora não concordo em saber que dentre tanta violência moral vivenciada por parte de alunos para com os professores e até mesmo recebidos dos familiares quando se sentem encurralados a ponto de alegarem “não sei mais o que fazer”, diante da perda de valores básicos para a

	<p>formação de cidadãos consciente e críticos para uma vida social como respeito, solidariedade, bondade, amizade, carinho, amor, gentileza, cortesia, generosidade, atenção, diálogo, etc... perdidos em meio de grandes confrontos oriundos de dificuldades financeiras, conflitos familiares e realidade dura onde parte dos alunos (da realidade da escola em que atuo a 7 anos) não acreditam mais em si mesmo, perderam a autoestima e o valor próprio. Sinto que é necessário o resgate destes valores de convivência perdidos e deixar o que cabe as autoridades religiosas fazerem dentro de seus cleros. Após conversar e estudar cada item fica claro que a maior parte trás para dentro das escolas conceitos, ritos, mitos, símbolos que cabem o uso dentro das instituições religiosas e devemos deixar as escolas a sua responsabilidade pura e plena na etapa da alfabetização que é pura e plenamente de alfabetizar (ensinar a ler, escrever, resolver operações...) que muitas vezes fica inacabada devido o professor se ater a ser psicólogo, pai / mãe, confidente e mediador de conflitos o tempo todo. Finalizando não concordo com tamanha invasão de religiosidade dentro do ambiente que deve focar suas energias a outros fins onde devemos resgatar a autoestima e valores importantes para a vivência em uma sociedade. Lembrando ainda que aprendemos com nossos antepassados que política e religião devem se respeitar e cada uma atuar onde a cabe, contudo a religião deve permanecer em seu templos respeitando a liberdade religiosa de cada um.</p>
--	---

Fonte: MEC (2015)

A contribuição 1 pressupõe uma resistência à presença do Ensino Religioso na escola pública e se insere na linha de pensamento que considera não ser necessária a manutenção de uma disciplina específica para o Ensino Religioso, apontando para a possibilidade de os temas relacionados à religião serem inseridos em outras disciplinas do currículo escolar, em uma perspectiva histórica e sociológica.

A contribuição 2, bastante polêmica, pressupõe que caberia às escolas optar pela oferta do Ensino Religioso. Os alunos que optassem pela matrícula nas escolas com oferta do Ensino Religioso seriam obrigados a participar das aulas do componente curricular, ao contrário do que determinam a CF de 1988 e a Lei n. 9.475/97.

A contribuição 3 é bastante pertinente para a análise da presença do Ensino Religioso na escola pública, para além da questão propriamente dita religiosa, pois questiona a capacidade do componente curricular no que se refere ao desenvolvimento de uma ética da alteridade, que não pode estar restrita a valores e crenças religiosas.

A contribuição 4, enviada por uma profissional da educação com pós-graduação em Ciências da Religião, área que tem sido indicada – pelos grupos favoráveis à permanência do Ensino Religioso na escola pública – como ideal para a formação dos professores que ministram o componente curricular, retrata a realidade vivenciada no cotidiano da maioria das escolas brasileiras. Problemas concretos que demandam posicionamentos mais efetivos por parte do poder público, pelo fato de não estarem circunscritos à falta do conhecimento do fenômeno religioso, pois se inserem em um contexto mais amplo de desigualdades sociais, para além da diversidade religiosa.

Diante da possibilidade de não ter sido realizada pelo MEC uma análise efetiva das contribuições inseridas nas caixas de texto no Portal da Base, é possível pressupor que a tão proclamada participação democrática não tenha passado de uma mera formalidade. Essa falsa interação é o que Habermas chama de uma comunicação deformada, considerando-se que o

poder comunicativo só pode formar-se em esferas públicas, surgindo de estruturas da intersubjetividade intacta de uma comunicação não deformada. Ele surge em lugares onde há uma formação da opinião e da vontade, a qual, junto com a liberdade comunicativa que permite a cada um ‘fazer uso público de sua razão em todos os sentidos’, faz valer a produtividade de um ‘modo de pensar mais amplo’. Este tem por característica ‘que cada um atém o seu juízo ao juízo de outros possíveis, e se coloca no lugar de cada um dos outros!’ (HABERMAS, 1997, p. 187).

Na melhor das hipóteses, o Portal da Base pode ter sido instituído inicialmente como um lugar de formação de opinião, mas, no decorrer da consulta pública, o processo de comunicação entrou em declínio. Ao que parece, o processo democrático anunciado pelo MEC apontava para o modelo procedimental de democracia deliberativa, que, em termos habermasianos, fundamenta-se “nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo seu alcance, de modo deliberativo” (HABERMAS, 2002, p. 277). No entanto, no decorrer do processo, ficou evidente, por um lado, um progressivo distanciamento da concepção de democracia republicana, segundo a qual a atuação de agentes sociais livres e iguais, em um espaço de formação de opinião e vontade política, “não obedece às estruturas dos processos de mercado, mas às renitentes estruturas de uma comunicação pública orientada ao entendimento mútuo” (HABERMAS, 2002, p. 275), e, por outro lado, um ajustamento à concepção liberal, segundo a qual o processo democrático contempla duas fontes de integração social: a sociedade, regida pelas leis do mercado e os interesses privados; e o Estado, setor responsável pela administração pública.

Durante o processo de construção da BNCC, os princípios de publicidade e transparência foram perdendo força, especialmente na fase de aprovação pelo CNE. De acordo com Salomão Barros Ximenes, o CNE “dobrou-se à coalizão de interesses que reúne institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos, defensores de uma política pública de disseminação e financiamento massivo do ensino religioso nas escolas públicas” (XIMENES, 2017). Na análise do autor, a BNCC aprovada é um documento tecnocrático e conservador, construído mediante um processo marcado pela falta de transparência no debate, no qual o CNE teve uma posição excessivamente subserviente e cartorial em relação à agenda imposta verticalmente pelo governo.

É importante destacar que, na perspectiva habermasiana, apesar de os Conselhos serem foros institucionais de resolução e tomadas de decisão, do ponto de vista normativo da democracia

deliberativa, para serem legítimas, as decisões devem levar em consideração os fluxos comunicativos que transitam em todas as instâncias da esfera pública, sendo fundamentais os princípios de publicidade e transparência durante todo o processo (HABERMAS, 2002). Isso não ocorreu.

Não restam dúvidas a respeito dos interesses políticos e econômicos dos grupos empresariais do campo educacional, mas, quanto aos setores religiosos, quais são os interesses que estão para além da defesa de que o conhecimento do fenômeno religioso seria “parte integrante da formação básica do educando”? De acordo com Ximenes (2017), a inclusão do Ensino Religioso na BNCC articula “dois polos do mercado: produção de material didático e formação de professores em ensino religioso, obrigando os estados e municípios a aderirem a essa agenda conservadora e a gastar dinheiro público massivamente com uma disciplina facultativa”. Nesse sentido, é criada uma reserva de mercado, tanto para as instituições confessionais, que ofertam cursos de licenciatura em Ensino Religioso, como para as editoras vinculadas ou não a essas instituições.

A BNCC aprovada traz uma vitória estrondosa para esse setor religioso e um retrocesso enorme para a escola pública e a laicidade, ao estabelecer que o conteúdo do ensino religioso deve ser ministrado nos nove anos do ensino fundamental, inclusive de forma transversal nas séries iniciais, o que é inconstitucional, já que viola o caráter facultativo. Mas o objetivo é mesmo transformar o ensino religioso, com a BNCC, em obrigatório de fato (XIMENES, 2017).

A ingerência de setores empresariais e grupos religiosos no campo educacional é recorrente na história da educação brasileira. Os avanços desses setores no campo educacional representam retrocessos na garantia de uma educação de qualidade para as classes pobres, bem como na garantia de construção de uma cidadania laica, na qual princípios e direitos universais estejam acima dos interesses privados de grupos religiosos.

Apesar de as contradições em torno da manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira apontarem possibilidades para elucidar o problema, percebe-se que não há interesse por parte do governo nesse sentido. Essa omissão do governo reforça a ideia de que o poder exercido pela religião sobre as camadas mais pobres da sociedade continua sendo um importante aliado dos governos na manutenção do *status quo*.

Considerações Finais

Se a consulta pública promovida pelo MEC levantou a expectativa quanto à possibilidade de uma mudança significativa em torno da presença do Ensino Religioso na escola pública, a falta de transparência ao longo do processo evidenciou que a finalidade da “construção coletiva” da BNCC era mais de legitimação do que de transformação da realidade. A tão proclamada participação

democrática não passou de uma mera formalidade, apesar da boa vontade de parcelas da sociedade que enviaram contribuições. Por conseguinte, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contra-hegemônico foi suplantado pela influência dos grupos religiosos e empresariais na condução da política educacional.

Embora as contribuições selecionadas neste estudo representem uma pequena parcela das participações da sociedade no Portal da Base, foi possível constatar manifestações em defesa da exclusão do Ensino Religioso do currículo escolar. Em meio a muitas contradições, a permanência do Ensino Religioso na escola pública é a questão que mais evidencia a indistinção entre as esferas pública e privada no Brasil, à medida que alguns grupos ditos religiosos tentam se apropriar do público em nome do universal, mas o que prevalece, na verdade, são interesses privados. Essa questão demanda uma reavaliação do conceito do princípio da laicidade do ensino público no Brasil.

Partindo do princípio de que a laicidade pressupõe a destituição do poder da Igreja, ou da religião, no âmbito do Estado, a manutenção do Ensino Religioso na escola pública é uma clara evidência de que a Igreja Católica, com o apoio de outros grupos religiosos, continua exercendo forte poder no campo educacional. Nesse sentido, o Ensino Religioso fere o princípio da laicidade estatal, independentemente da modalidade adotada, confessional ou não confessional. Certamente, a total eliminação da disciplina das escolas públicas, por meio de uma proposta de emenda constitucional, é uma tarefa difícil, mas esta precisa ser enfrentada com seriedade.

Se a oferta obrigatória do Ensino Religioso, determinada pela CF de 1988, não atende ao interesse público e ainda onera os cofres públicos, nada seria mais razoável do que a exclusão da disciplina do currículo escolar. No entanto, o que não é impossível se torna improvável, se considerarmos que a manutenção do Ensino Religioso na escola pública apresenta uma finalidade: desviar o foco dos reais problemas estruturais da educação brasileira, que, por sua vez, refletem problemas mais graves ainda da sociedade.

Referências

ABRELIVROS. **Contribuições da Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares à proposta preliminar de discussão da Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares, 2015. Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/home/images/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_Abrelivros_%C3%A0_BNCC.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

AÇÃO EDUCATIVA. **Contribuição pública da Ação Educativa ao processo de consulta nacional sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/03/posicionamento_AE_BNCC.pdf. Acesso em 1 jun. 2017.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59-87.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora. [Entrevista cedida a] Michael F. Shaughnessy; Kathy Peca; Janna Siegel. **Currículo sem Fronteiras**, Braga: Universidade do Minho, v.1, n.1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/apple.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

ANPAE. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Goiânia: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao artigo 33 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições no Portal da Base**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/contribua. Acesso em: 4 mar. 2016.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 8 jan. 2019.

CEDES. **Documento CEDES BNCC**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/noticias/518>. Acesso em: 1 jun. 2017.

GARCIA, Rogério. **A implantação do ensino religioso nas escolas públicas: guerra de posição e hegemonia do grupo católico.** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

IGLESIAS DO AMARAL, Tania Conceição do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras.** 2003. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018.** Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 1 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação.** Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 28 jul. 2018.

XIMENES, Salomão Barros. Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência. [Entrevista cedida a] Katia Machado. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz,** 15 dez. 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 19 nov. 2018.