



Entre invisíveis: caminhos e descaminhos da presença indígena no currículo do ensino religioso amapaense²⁰

Among the nvisible: paths and missteps of indigenous presence in the curriculum of Religious Education in Amapá

Daniel Ribeiro Ferreira Junior

Mestre em História pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),

Marcos Vinicius de Freitas Reis

Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), do PPG de História da UNIFAP e da UEMA, do PPGCR da Universidade Federal do Sergipe (UFS)

Resumo: Após a homologação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estados e municípios tiveram que criar seus Referenciais Curriculares (RCs). Neste sentido, este estudo busca compreender as causas que levaram ao silenciamento das manifestações religiosas indígenas do Amapá no currículo do Ensino Religioso nos anos de 2018 a 2020. Partindo deste cenário, a metodologia adotada é a História Oral que estará alicerçada em Thompson (2005) e Portelli (1997). Além disso, inclui o exame das seguintes fontes: estudo documental tanto da BNCC quanto do RCA, bem como de entrevistas realizadas com lideranças indígenas do Amapá, diretor de escola indígena, representantes do Núcleo de Educação Indígena (NEI/SEED-AP), formador PróBNCC no estado do Amapá e presidente da Associação dos Professores de Ensino Religioso do Amapá (APERAP) e com representante do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena-IEPÉ. O estudo tem como base a análise sob a ótica da História Cultural das Religiões, História Cultural Indígena e Decolonialidade, onde espera-se a partir de autores como Pesavento (1995), Bourdieu (2006), Gasbarro (2006), Quijano (2007) e Maldonado-Torres (2007), desvelar as causas que conduziram ao silenciamento das manifestações religiosas indígenas do currículo do Ensino Religioso.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino Religioso laico. Indígenas TiriyóKaxuyana. Indígenas Karipuna. Silenciamento.

Abstract: After the approval of the New National Common Curricular Base (BNCC), states and municipalities had to create their Curricular References (RCs). In this sense, this study seeks to understand the causes that led to the silencing of indigenous religious manifestations in the curriculum of Religious Education in the years 2018 to 2020 in Amapá. Based on this scenario, the adopted methodology is Oral History, which will be grounded in Thompson (2005) and Portelli (1997). Additionally, it includes the examination of the following sources: documentary study of both the BNCC and the RCA, as well as

²⁰ Texto com resultados de pesquisa de Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Amapá.

interviews conducted with indigenous leaders from Amapá, director of an indigenous school, representatives from the Indigenous Education Center (NEI/SEED-AP), Pro-BNCC trainer in the state of Amapá, and president of the Association of Religious Education Teachers of Amapá (APERAP), and with a representative from the Indigenous Research and Training Institute-IEPÉ. The study is based on the analysis from the perspective of Cultural History of Religions, Indigenous Cultural History, and Decoloniality, where the aim is to unveil the causes that led to the silencing of indigenous religious manifestations in the curriculum of Religious Education."

Keywords: National Common Curricular Base. Secular Religious Education. Tiriyó Kaxuyana Indigenous People. Karipuna Indigenous People. Silencing.

Introdução

Ao se buscar as causas do silenciamento das tradições religiosas indígenas do currículo do Ensino Religioso brasileiro e amapaense, espera-se trazer à tona reflexões travadas no campo de conhecimento da História Cultural das religiões e da História Cultural indígena, ao permitir que se discutam temas relacionados à produção e reprodução das manifestações culturais e, sobretudo, religiosas destes povos. Além disso, o impacto que este apagamento tem ao furta da sociedade, em especial, dos sistemas de ensino, a possibilidade de conhecimento da cultura religiosa indígena.

Destaque-se que, tanto a BNCC quanto o RCA, são instrumentos fomentadores de políticas públicas, logo, são de extrema importância dentro da sociedade e pensando na questão do apagamento das tradições religiosas indígenas do currículo do Ensino Religioso, fortalece o pensamento de que há a necessidade de se estudar e refletir sobre. Compreendo que pensar as políticas públicas sem a participação das instituições, sobretudo aquelas ligadas e afetadas diretamente por elas, é negar o direito à informação e tomada de decisão sobre aquilo que as impacta, reforçando a ideia deste trabalho ao buscar analisar e compreender, por parte dos indígenas, professores e Secretaria Estadual de Educação, o que pensam acerca dessa supressão de conhecimentos sobre as manifestações religiosas indígenas do currículo escolar do Ensino Religioso.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante instrumento de gestão pedagógica, fruto de políticas públicas voltadas para a área educacional e têm como objetivo, orientar estados e municípios na elaboração de seus currículos em seu nível básico. As discussões acerca da nova BNCC foram intensas, o que resultou em sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2018.

Já para o ano de 2020, a chamada nova BNCC passou a ser implementada no Brasil sendo que, estados e municípios tiveram a liberdade para em nível local, desde a sua aprovação, criarem seus respectivos referenciais curriculares a fim de atender o preconizado pela nova base. Desta maneira, as escolas de ensino infantil, ensino fundamental nos anos iniciais e finais, passaram a compor seus currículos de acordo com o orientado por este documento normativo. Sendo assim, a escolha do recorte temporal do qual o presente trabalho faz, dá-se em função de o ano de 2018 ter sido o ano de aprovação da nova BNCC, até a sua inserção nos sistemas de ensino brasileiro no ano de 2020.

No estado do Amapá a criação do Referencial Curricular foi desenvolvida em regime de colaboração entre o ente estadual, através da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e os municípios através de suas respectivas secretarias de educação, compondo assim, uma ampla rede a fim de alcançar objetivos e metas no que concerne à educação tanto pública quanto privada.

No entanto, ao se realizar uma breve leitura da BNCC e do RCA, especificamente nos componentes curriculares da disciplina de Ensino Religioso, vê-se uma lacuna que levou ao silenciamento das tradições religiosas indígenas, desta forma, o estudo pela compreensão do apagamento destas tradições é uma tarefa envolvente na medida em que permite um aprofundamento dos conhecimentos desses povos, no que tange tanto aos processos educacionais quanto das suas atividades cotidianas, seus ritos e rituais que se expressam na materialidade da vida dos sujeitos que compõem essas comunidades.

Assim, o Ensino Religioso sob a perspectiva da História se faz relevante, pois admite a compreensão da História Cultural das religiões, da História Cultural indígena e de todos os fenômenos advindos delas, são estudados pela humanidade há séculos e que acabam fazendo parte do percurso histórico do homem.

Aliado a História Cultural, para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados, bem como para entender as causas do silenciamento, recorro ao embasamento teórico realizado pela teoria e prática da decolonialidade, bem como de conceito como: poder, estigma, estereótipos, colonialidade do saber, subalternização. Isto porque, a decolonialidade enquanto movimento político e teórico, permite olhar para a História Cultural indígena não pelo olhar do ocidente. Dessa maneira, situo a decolonialidade conceitualmente como descreveu Maldonado Torres (2008), enquanto um projeto, ou movimento teórico-epistêmico de luta contra o mundo da morte, criado pela colonização (MALDONADO TORRES, 2008, pg. 63).

Logo, ao analisarmos o currículo do Ensino Religioso brasileiro e amapaense, nos permitirá entender a lógica a qual operou a construção deste documento, bem como o silenciamento das manifestações religiosas indígenas. Diante disso, a questão norteadora que alicerça esse estudo é: por que houve o apagamento das tradições religiosas indígenas do currículo do Ensino Religioso na BNCC e no RCA? Para abordar essas questões, foi realizado estudo de conteúdo dos respectivos documentos, além disso, foi realizada pesquisa de campo se utilizando de entrevistas orais com sujeitos que estiveram direta ou indiretamente ligados ao processo de produção do currículo amapaense.

Este estudo está estruturado em três sessões, sendo a primeira buscando realizar um contexto histórico da produção da BNCC. A segunda sessão faz uma análise do RCA amapaense e o relaciona com a presença/ausência das manifestações religiosas indígenas do currículo do Ensino Religioso. Por fim, na terceira sessão, este trabalho realiza uma discussão acerca da colonialidade e da interculturalidade, apresentando, sobretudo, como as religiosidades indígenas podem e devem estar presentes no currículo do Ensino Religioso brasileiro e amapaense.

Destarte, espera-se que este trabalho possa contribuir para a produção da historiografia brasileira e amapaense, possibilitando com que a religião, enquanto fenômeno seja vista como algo presente no cotidiano das pessoas, sobretudo, nos ambientes escolares. Mais que isso, que a disciplina de Ensino Religioso, através de uma abordagem ancorada na fenomenologia torne-se um efetivo campo de reflexivo

deste fenômeno e que na prática todas as manifestações de fé, inclusive as religiosidades indígenas, tornem-se instrumentos potencializadores de práticas de alteridade e respeito mútuo.

1. O Ensino Religioso na BNCC: seu contexto de produção e disputas

Considerando que a BNCC não representa a primeira legislação oficial a defender um currículo nacional (MACEDO, 2015, p. 892), é imprescindível apresentar uma linha do tempo em que se delineie essa questão. Dessa forma, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), alude os limites dos “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 26 reitera que a “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Logo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs²¹ (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), formam um conjunto de legislações que foram criadas com a finalidade de normatizar o currículo nacional.

Porém, cabe ressaltar, que o ano de 2014 representa um marco na educação brasileira, pois, os ânimos para a construção de uma base ganham ênfase, onde, em um processo que durou 03 anos, resultou na apresentação por parte do Conselho Nacional de Educação - CNE, da Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Compreendemos estas políticas educacionais como um campo de disputas e de hegemonia, onde os discursos operam no sentido de dar sentido e legitimidade aos processos unificadores de todos os atores envolvidos. Torna-se cada vez mais evidente que a política atua no campo educacional, onde as demandas por melhorias e qualidade na educação são a chave para superar as crises do sistema educacional, “trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação” (MACEDO, 2014, p. 1536).

Neste sentido, para a construção da BNCC, o Ministério da Educação selecionou no ano de 2015 um corpo de 116 técnicos para comporem a comissão de especialistas, ou seja, cada disciplina possuía em média 04 especialistas, sendo eles 02 especialistas da área de conhecimento, 01 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 01 professor com experiência em sala de aula (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018a). Para além desta comissão, puderam participar das discussões diversos setores da sociedade civil, bem como grupos ligados a organizações empresariais. Cabia a esta comissão produzir um documento preliminar até o mês de fevereiro de 2016 e partir daí o mesmo passaria por uma consulta popular e novamente revisto pela comissão (BRASIL, 2015b).

Como princípios norteadores desta construção, levaram-se em consideração os seguintes aspectos:

²¹ Cabe esclarecer que apesar de mencionadas como documentos oficiais da legislação educacionais e das várias versões pela qual sofreram alterações, não é foco deste trabalho debruçar-se afincamente na análise de conteúdos tanto dos PCNs quanto dos DCNs.

Quadro 01: Princípios orientadores para construção da Base Nacional Comum Curricular

1	Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e em sociedade;
2	Clareza e objetividade;
3	Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais;
4	Obrigatoriedade para todas as escolas de educação básica do Brasil;
5	Diversidade como parte integrante;
6	Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos e de seus projetos pedagógicos.
7	Construção com colaboração entre união, estados e municípios e com a realização de consultas públicas.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados extraídos do MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (2017c).

Conforme já relatado, a primeira versão da base passaria por consulta popular, fato este que ocorreu entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, e que embasou a revisão entregue ao final do mês de abril de 2016. No entanto, o processo de discussão prosseguiria com a realização de seminários municipais e estaduais. As resultantes destes seminários também serviram de base para a redação final do documento, cujo foi repasse ao CNE ocorreu no mês de junho de 2016.

Com a segunda versão da base, os seminários apresentaram vários elementos que deveriam ser modificados (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017d). Devido a isso, o Ministro da Educação constituiu por meio da Portaria nº 790, o Comitê Gestor da BNCC. A função deste comitê era a de acompanhar as discussões desta segunda versão da base, e posteriormente encaminhar a versão final ao CNE.

Para o MEC esta terceira versão (2018a), cumpriria o papel de solucionar “problemas relativos à clareza e pertinência dos objetivos de aprendizagem identificados na versão dois da base e apontados durante os seminários”, bem como foi realizado um mapeamento de todos os conteúdos a serem trabalhados, a fim de compreender como eles contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais.

Esta terceira versão foi entregue no ano de 2017 e apresentou diretrizes para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, este último organizado em cinco áreas de conhecimento envolvendo os seguintes componentes curriculares: área das Linguagens, com os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área da Matemática, com o componente de Matemática; área das Ciências da Natureza, com o componente de Ciências; área das Ciências Humanas, com os componentes de Geografia e História; e área do Ensino Religioso, com o componente de Ensino Religioso (BRASIL, 2018).

No que concerne à redação do texto final da base, autores como Aguiar (2018), consideram que ele é “fruto de disputas de concepções e de procedimentos [...] influenciadas, sobretudo, por atores externos ao governo” (AGUIAR, 2018, p. 734). Para Goodson (2005), o currículo não é neutro, pois é formulado através de um conflito social e suas práticas, sendo assim ele é um instrumento de controle social. Este controle vai se efetivando pelos conteúdos que são escolhidos, provocados, sobretudo,

pelos abismos sociais. O autor utiliza-se da expressão "tradição inventada", cunhada por Hobsbawn para dizer que o currículo é fruto de práticas e ritos que permeiam os tecidos sociais e que produzem certos valores como que num ciclo de continuidade do passado e que por mais que possam ser reinventados, eles sempre partem de um ponto do passado (GOODSON, 2005, pp. 17-27).

Isto nos permite inferir que, por mais que o processo de construção da BNCC tenha sido o mais democrático possível, contando com as discussões em seminários, escutas públicas, participação popular, dentre outros mecanismos, isto não isentou o documento de ter sofrido interferências externas de atores com objetivos claros em relação à educação brasileira, sobretudo, após os atos que levaram ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, bem como do Ministro da Educação Renato Janine. Para Macedo (2014), este fenômeno não é algo recente, desde quando os blocos econômicos na América Latina começaram a ser delineados e os currículos educacionais a serem pensados, há a interferência nestes últimos por parte de atores externos, assim:

[...] agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo (MACEDO, 2014, p.1533).

Após a homologação em 2018 pelo Ministério da Educação, o prazo estabelecido para sua implementação pelos sistemas de ensino foi de até dois anos – período este utilizado pelo ministério para dialogar com as redes de ensino no sentido de esclarecerem as etapas para sua implementação, bem como a preparação do sistema para executá-la (MEC, 2018).

A proposta do Ministério da Educação tratava-se na realidade de um convite aos sistemas de ensino, às redes escolares, bem como às instituições de ensino a refletirem e construir suas próprias formas de organização curricular e estruturação de como esse currículo seria desenvolvido, desde que atendessem as orientações oriundas da BNCC, principalmente os objetivos de aprendizagem, apresentados na base na sessão competências e nomeadas como aprendizagens essenciais que assim foram definidas: “conhecimentos (conceitos e procedimentos), as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), as atitudes e os valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ademais, Oliveira (2020) infere que estas competências apresentadas na BNCC apregoam quais são os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes “[...] estruturadas por meio de diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Neste sentido, uma vez que o documento recomenda que os professores devam oferecer ferramentas que auxiliem os alunos na resolução de demandas complexas de seus cotidianos, retorno ao ano de 2008, anterior à nova BNCC, onde ainda no governo

do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a lei de nº 11.645, determinando a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica. Dessa maneira, é necessário neste novo currículo problematizar as narrativas estereotipadas e evitadas de pré-conceitos com relação aos povos originários e refletir sobre como e se ocorrem às abordagens dos povos indígenas.

Passemos então a analisar como que a BNCC, no tocante ao componente de Ensino Religioso, institui essa discussão. Para isso, torna-se necessário estabelecer uma linha cronológica de como o Ensino Religioso evoluiu dentro da própria base.

Conforme já relatado anteriormente, a BNCC passou por um processo longo de escrita, revisão, consultas públicas e discussões, o que culminou na apresentação de três versões, sendo a primeira (BRASIL, 2015a); a segunda que passou por revisão (BRASIL, 2016a) e finalmente a terceira, documento este que foi o homologado (BRASIL, 2018).

Muito embora o Ensino Religioso esteja presente nas três versões apresentadas, nas duas primeiras versões – (2015a) e (2016a) – a disciplina aparece compondo juntamente com História, Geografia, Sociologia e Filosofia, a área de Ciências Humanas, no entanto, a uma mudança considerável ocorre na versão homologada (BRASIL, 2018), onde o Ensino Religioso aparece como área do conhecimento, sendo seu componente curricular homônimo. No quadro abaixo, podemos observar de maneira mais clara essa evolução:

Quadro 02: Evolução da área de Ciências Humanas nas versões da BNCC.

Versões	Objeto	Objetivo	Componentes curriculares
BNCC (2015a)	Estudo da existência humana e das intervenções sobre a vida.	Compreender e problematizar as ações e relações individuais e coletivas.	Geografia, História, Ensino Religioso (apenas no EF), Filosofia e Sociologia (apenas no EM).
BNCC (2016a)	Vida intelectual moderna.	Compreender o mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana.	Geografia, História, Filosofia e Sociologia (apenas no EM).
BNCC (2018)	Conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades.	Desenvolver raciocínio espaço-temporal, estimulando a formação ética e o desenvolvimento da capacidade de observação.	Geografia, História, Filosofia e Sociologia (apenas no EM).

Fonte: o autor com base nos dados extraídos das três versões da BNCC.

Como podemos observar, há uma considerável mudança de enfoque na versão homologada em 2018 para as demais. Considero como fator preponderante, não apenas uma simples alteração epistêmica, porém, o fato de o Ensino Religioso constante na base, estar alicerçado na fenomenologia, em outras palavras, o modelo adotado não é mais o confessional que por muitos anos dominou o currículo desta disciplina.

É interessante notar que, durante o procedimento de construção da BNCC, o Ensino Religioso foi alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 4.439. O objetivo desta ação era o resgatar o caráter confessional desta disciplina. E, por mais que o Supremo Tribunal de Justiça tenha acolhido e julgado a ação, por maioria dos votos, observa-se que em nenhuma das versões o modelo adotado foi este. Nem mesmo modelos como o ecumênico ou o interconfessional foram considerados. No entanto, ao analisar o conteúdo da BNCC, pode-se observar que há uma lacuna a ser desvelada: não há no texto a problematização do conceito de laicidade. Ora, uma das defesas desta disciplina é exatamente problematizar e discutir a laicidade, sobretudo, em um país como o Brasil que adotou o modelo laico.

A explicação para isto ter ocorrido, pode residir no fato dos próprios redatores da área. Ao verificarmos a identidade e pertencimento destes, conforme Cunha (2016), todos eles eram membros ligados ao FONAPER, até mesmo estava entre eles o coordenador nacional. É objetivado pelo FONAPER promover modelos laicos de currículos para o Ensino Religioso. Talvez por estarem habituados a esta discussão, tenham considerado desnecessário deixá-la explícita no texto, bastando assim sua aplicação conceitual.

Considero que para as próximas revisões da BNCC, esta é uma discussão que precisa estar inserida no corpo textual da base. Isto, porque poderá aos alunos, alguns professores e simpatizantes do Ensino Religioso compreenderem qual o real objetivo desta disciplina, que por vezes é estereotipada pela não compreensão de sua função na escola.

Retomemos a análise dos objetivos propostos pela BNCC para o Ensino Religioso. O quadro apresentado acima mostra claramente que estes, foram alterados no decorrer do processo de construção da base. Se os objetivos expressos são a finalidade a serem alcançados pela disciplina (objeto), como pode ter havido mudanças significativas nestes objetivos sem que o objeto tenha sido alterado nas três versões apresentadas?

Este é um ponto de reflexão que deve ser levado em consideração, pois, claramente houve uma crise não enfrentada pelos redatores, quanto à definição deste objeto, culminando posteriormente na definição dos objetivos elencáveis.

É mister observar que a última versão da base que foi a homologada, situa o Ensino Religioso no campo das Ciências da religião, como o espaço preferencial para a produção do conhecimento, não há dúvidas de que foi um ganho para a disciplina na medida em que concede um caráter identitário, bem como valida cientificamente os conteúdos por ela ministrados.

No que tange às competências gerais e habilidades propostas, o Ensino Religioso como área de conhecimento, possui suas próprias, que devem dialogar com as das demais áreas presentes na base, a saber, são competências específicas desta disciplina:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (BRASIL, 2018, p. 435).

Comparando estas competências específicas com a de outras áreas, podemos perceber que há um diálogo entre elas, principalmente em relação à área de Ciências Humanas, sobretudo, quando da construção da identidade individual e coletiva, bem como da diversidade cultural e religiosa.

Quanto aos conteúdos a serem ministrados para que se alcancem as competências descritas, a BNCC foi organizada em torno de três eixos temáticos, sendo eles: Identidades e Alteridades, onde esta unidade é para ser trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tem como função a despertar os alunos para a percepção e respeito às diferenças, bem como para a construção da identidade; Manifestações Religiosas, que tem por finalidade a compreensão das simbologias, dos espaços religiosos, dos ritos e rituais, dos líderes religiosos e dos territórios sagrados; por fim a unidade Crenças Religiosas e Filosofias de Vida, tendo como princípio norteador trabalhar com os mitos, crenças, narrativas, doutrinas e tradições das diferentes culturas religiosas e filosofias de vida.

Importante ressaltar que em cada unidade temática, há objetos específicos a serem alcançados, bem como habilidades que se esperam que o aluno desenvolva do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental, compondo assim um conjunto de 30 objetos específico e 63 habilidades específicas.

Nos chama a atenção às descrições dos objetos específicos de cada unidade, conforme a primeira unidade denominada “Identidades e Alteridades”, o texto da base assim a descreve:

Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência (BRASIL, 2018a, p. 438).

Quanto o seu objeto, são eles: o eu, o outro e o nós; imanência e transcendência; o eu, a família e o ambiente de convivência; memórias e símbolos; símbolos religiosos;

espaços e territórios religiosos. Como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos constam a ideia de identificar e reconhecer os elementos culturais das religiões em sua vida cotidiana.

Já para a unidade “Manifestações Religiosas”, tem como objetos descritos da seguinte maneira:

[...] pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais (BRASIL, 2018a, pg. 441).

Sendo seus objetos de conhecimento: sentimentos, lembranças, memórias e saberes; alimentos sagrados; práticas celebrativas; indumentárias religiosas; ritos religiosos; representações religiosas na arte; místicas espiritualistas; lideranças religiosas. Enquanto as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno também envolvem identificar e reconhecer os elementos das diferentes religiões.

Enquanto a terceira e última unidade temática denominada “Crenças religiosas e filosofias de vida”, expressa seus objetivos assim descritos:

[...] abordar aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (BRASIL, 2018a, p. 441).

Seus respectivos objetos de conhecimento são: ideia(s) de divindade(s); narrativas religiosas; mitos nas tradições religiosas; ancestralidade e tradição oral; tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados; ensinamentos da tradição escrita; símbolos, ritos e mitos religiosos; princípios éticos e valores religiosos; lideranças e direitos humanos; crenças, convicções e atitudes; doutrinas religiosas; crenças, filosofias de vida e esfera pública; tradições religiosas, mídias e tecnologias; imanência e transcendência; vida e morte. As habilidades a serem desenvolvidas constam como: discutir como as filosofias de vida, as tradições e as instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação e economia); debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública; analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuam para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções; analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas e por último dar bases para que os alunos alicercem seus projetos de vida.

Assina-lo esta última unidade, no sentido de chamar a atenção para o fato de ser a única dentre todas as unidades temáticas, onde se menciona de maneira mais explícita a habilidade para identificar elementos das religiosidades indígenas, isto proposto apenas para os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Essa pouca menção às religiosidades indígenas na base, reforça nosso pensamento de que essas religiosidades foram silenciadas (apagadas) do currículo brasileiro, sustentando assim as desigualdades e conflitos de poder que envolvem as políticas educacionais.

A despeito disso, Bourdier considera que o currículo é sim capaz de anular determinadas visões de mundo em detrimento de outras no intuito de homogeneizar essas diversas percepções, pois para ele:

Os sistemas escolares através dos currículos impõem significados sobre como devem se dar as relações no espaço escolar e sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados como relevantes e dignos, definindo assim o que pode ser considerado irrelevante ou simplesmente desnecessário de estudar. Esse aspecto das lutas entre as representações no sistema escolar se expressa na definição da língua oficial de um país, por exemplo, “através da imposição da língua “nacional”, o sistema comum de categorias de percepção e de apreciação capaz de fundar uma visão unitária do mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 111).

Assim, é explicável o fato de a BNCC ter suprimido (apagado) o ensino das religiosidades indígenas do currículo do Ensino Religioso. Para Cecchetti (2022), isto ocorre por que a “história e cultura africana, afrobrasileira e indígena historicamente foram sujeitadas a territórios subalternizados na escala de produção e veiculação dos conhecimentos” (CECCHETTI, 2022, p. 07).

Isto quer dizer que a sociocosmovisão indígena é relegada a um não-lugar histórico, científico e partícipe das práticas pedagógicas. Dessa forma, podemos considerar que ao suprimir do currículo do Ensino Religioso as religiosidades indígenas, a BNCC reforça, em certa medida, o racismo epistêmico, ancorado em um mecanismo de poder usado pelos grupos socialmente hegemônicos para difundir o pensamento de que os únicos conhecimentos, crenças, valores e práticas legítimas e verdadeiras são justamente as suas (GROSFOGUEL, 2016, pp. 42-43).

Portanto, há de maneira clara que a construção da BNCC se apresenta como um cenário de disputas e essa problemática aparecem justamente na conceituação da própria educação, do desenvolvimento humano, do currículo e por fim das políticas educacionais. No entanto, necessita-se ter em mente que esses debates, bem como as próprias decisões acerca das práticas curriculares não se findam na demarcação de certos conteúdos ou numa resolução antecipadamente constituída para que sejam abordados nos ambientes escolares.

Pensando na questão da abordagem do Ensino Religioso pela nova base, embora ainda haja discussão quanto à sua presença nos sistemas de ensino, sua posição enquanto disciplina a torna *sui generis*, pois é o único componente curricular devidamente explícito na Constituição Federal de 1988.

Com visto, pela natureza que disciplina é apresentada na BNCC, pode-se inferir que se trata de uma disciplina fundamental no processo de desenvolvimento humano, sobretudo da formação cidadã, conforme explica Holmes e Silva (2018):

Os educadores por sua vez têm a missão de dialogar, acolher, corrigir e orientar a turma através de uma educação libertadora que inclua todos, tais como: educandos, pais, funcionários, das escolas. Enfim toda comunidade escolar envolvida no processo de uma formação cidadã, que respeita as diferenças, que educa para viver e conviver com o outro (HOLMES & SILVA, 2018, p. 72).

A partir dessa concepção, há outra problemática a ser suscitada, e diz respeito à formação necessária para que o docente possa atuar. Isto ocorre devido à forma como o Fenômeno Religioso se apresenta, pois da maneira expressa pela BNCC os conhecimentos devem ser produzidos dentro do âmbito da área de Ciências Humanas e Sociais, dando destaque a um Conhecimento das Ciências das Religiões, pois, “dela que dê conta da responsabilidade social que tal ensino demanda, evitando-se o proselitismo e a doutrinação, garantindo-se a democracia e o multiculturalismo” (CORTELLA, 2007, p.20).

Consequentemente, este componente curricular deve primar por parte do docente, a perfeita aceção do que é o fenômeno religioso para que o processo formativo do aluno possa ser o mais plural possível, respeitando as particularidades de cada manifestação religiosa.

Destarte, pensar nesta disciplina pautada no ensino da pluralidade, da alteridade, do respeito ao outro e das diferenças, torna-se primordial a formação inicial e continuada do docente. Além disso, conforme discutido nesta sessão, perpassa por repensar a BNCC, por que por mais que traga em seu bojo essa exigência, o a base possui uma lacuna, vez que durante o processo formativo do Ensino Fundamental, tanto das séries iniciais quando das séries finais, as tradições religiosas indígenas aparecem no currículo do Ensino Religioso de maneira mais preeminente, no 5º ano das séries iniciais, relegando aos sistemas de ensino a missão de introduzi-las em seus referenciais curriculares e mais ainda, aos professores, pela falta de material didático específico, ministrar esses conhecimento. Dessa maneira, consideramos que o documento homologado deixou de considerar parcialmente o que é preconizado na legislação vigente e em todas as normativas relativas ao Ensino Religioso.

2. O RCA e o currículo do Ensino Religioso: a questão da religiosidade indígena.

Compreender a concepção de educação no campo das políticas educacionais torna-se essencial para entendermos quais objetivos são almejados e quais caminhos essas políticas delinham para a sociedade. Neste sentido, ao avaliarmos a partir da leitura de conteúdo do RCA para o Ensino Religioso, bem como de relatos de professores, indígenas, representantes de movimentos ligados ao Ensino Religioso e da própria Secretaria de Estado da Educação, nos ajudará a desvelar a concepção de educação adotada pelo Estado do Amapá.

De início, é fundamental evidenciar que o RCA é um documento normativo que fundamenta e consolida toda a política educacional adotada no Amapá, como parte integrante de uma política a nível nacional. Dito isto, quando centramos nossas análises neste documento, é perceptível que este segue as concepções advindas da BNCC, haja vista que esta última foi pensada para orientar as construções dos referenciais locais. Nesse sentido, o RCA está constituído de maneira bem próxima à BNCC quando ele afirma que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas,

cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (AMAPÁ, 2018, p. 16).

Note-se que ao adotar como modelo de currículo uma base única, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências, tanto a BNCC e consequentemente o RCA, tornam-se inviáveis para a resolução de demandas complexas da sociedade, muito mais se distanciam na garantia dos direitos à cidadania e seu exercício pleno.

Neste sentido, Costa (2018) diz que esse tipo de modelo que leva em consideração um currículo mínimo, onde os modelos de formação e de ensino são previamente definidos, bem como orientados por competências e habilidades “tem sido implementada como a melhor forma de se fazer educação, entretanto, essas estratégias são mecanismos que castram a subjetividade do processo formativo, e negam as diferenças para criar homogeneidades” (COSTA, 2018, pp. 70-71).

Assim, ao analisar outro trecho do RCA no que concerne à utilização do modelo de currículo baseado em competências e habilidades, encontramos a seguinte descrição:

Lembrando que competência carrega em seu entendimento a disposição autônoma de ferramentas e habilidades apreendidas em determinado campo do saber, formar indivíduos competentes é induzir à conscientização do sujeito, instigando a reflexão para a própria linguagem, para os papéis que por meio dela pode desempenhar em sua comunidade, transformando a escola em um cenário empoderador (AMAPÁ, 2018, p. 162).

Consideramos essa descrição romantizada, pois, os sistemas de ensino ao adotarem as competências em suas escolas tendo como alicerce em seus currículos uma base de cunho nacional, em nada contribuem para o processo de conscientização dos sujeitos. Pelo contrário, uma educação baseada nesses moldes, é campo fértil para a perpetuação das condições de desigualdades e consequente subalternização dos sujeitos.

Inserimos esta discussão, pois pode nos ajudar a compreender o modelo de educação que queremos e aquilo que é proposto, bem como ajuda também a entender que tipos de cidadão estão formando baseado nessa perspectiva utilizada pela BNCC e pelo RCA.

Dito isso, ao centrarmos nossas análises sobre o componente curricular do Ensino Religioso presente no RCA, podemos constatar que o mesmo está previsto e compreendido entre o 1º e 9º anos, das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, o modelo apresentado seguiu “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” (SARDINHA; REIS; JUNQUEIRA, 2022, p. 91).

Dessa maneira, conforme já discutido anteriormente, o RCA para o Ensino Religioso, segue a perspectiva fenomenológica, buscando compreender as manifestações religiosas com base em aspectos científicos. De acordo com Sardinha (et.al., 2022), os conhecimentos deverão ser compartilhados com os discentes levando-

se em consideração o processo de transposição didática, priorizando as culturas locais, bem como as identidades religiosas, realizando ações que garantam a promoção dos Direitos Humanos. Logo, “no Amapá, a questão da africanidade e da religiosidade popular estão contempladas por serem características da experiência religiosa local e da identidade amapaense” (SARDINHA; REIS; JUNQUEIRA, 2022, p. 91).

No entanto, ao pontuar a questão da africanidade e da religiosidade popular, algumas questões são suscitadas: as religiosidades indígenas, por que não foram contempladas? Se a ideia do documento é fazer os alunos pensarem a experiência religiosa local e a identidade do povo amapaense, por que as manifestações religiosas indígenas foram apagadas do currículo desta disciplina? Ora, em um Estado com forte presença indígena é contraditório um currículo que leva em consideração as experiências religiosas locais não propor o acesso aos conhecimentos de sua própria realidade, suprimindo os conhecimentos acerca das religiosidades indígenas.

Para compreendermos essa problemática, buscaremos mobilizar dois campos, que apesar de distintos, são complementares quando analisamos esse apagamento. O primeiro diz respeito propriamente ao estudo dos conteúdos contidos no documento, concernente a área de Ensino Religioso, já o segundo, refere-se aos atores participantes na construção do documento, bem como de outros que direta ou indiretamente são afetados por ele.

Iniciemos essa discussão apresentando a visão sobre o Ensino Religioso apresentado no RCA, segundo qual:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito de diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto bens simbólicos, resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte (AMAPÁ, 2018, p. 110).

Além disso:

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, *busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão* [Grifo nosso] (AMAPÁ, 2018, p. 110).

Observa-se que ao buscar como finalidade para o Ensino Religioso no Estado do Amapá um viés regionalizado, um currículo que atendesse as demandas religiosas locais enquanto conteúdos, o texto explicita a preocupação em problematizar questões referentes ao preconceito, à exclusão, bem como o combate a intolerância religiosa. No entanto, curiosamente as religiosidades indígenas foram vítimas dessa preocupação no documento.

No tocante às competências a serem alcançadas pelos alunos o texto os elenca da seguinte maneira:

- I Conhecer os diferentes aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
- II Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
- III Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade, e da natureza, enquanto expressão de valor de vida;
- IV Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
- V Analisar as relações entre as tradições e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
- VI Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e cultura e da paz (AMAPÁ, 2018, p. 318).

Ressalte-se que estas competências são as mesmas apresentadas no texto da BNCC, ou seja, coube aos redatores do documento, seguir o que já se encontrava disposto na base. A despeito disso, o professor Edielson Almeida, enquanto representante do Núcleo de Educação Indígena-NEI da SEED, ratifica esta afirmação:

Olha inclusive eu fiquei responsável, como eu sou ligado, eu sou técnico lá no NEI ligado à unidade pedagógica, então eu fiquei responsável de fazer essa relação do NEI, eu fiquei responsável em participar nesse processo aí que eu pensei que era de discussão, mas no momento em que eu fui chamado pras reuniões não foi para pedirem a contribuição do NEI, **foi pra que nós escutássemos o que estava pronto** [Grifo nosso], que nós entendêssemos o que já tinha sido feito pra que pudéssemos pensar na formação continuada dos nossos professores. Nós não fomos convidados para contribuir no processo de construção, estão entendendo? Nós fomos convidados pra tomar conhecimento do que já estava pronto. Foi essa a nossa participação enquanto ouvintes e não enquanto construtores, eu participei de algumas reuniões e em algumas foram momentos tensos que eu me posicionei e sempre é **“Vocês vão ter que contextualizar, vocês vão ter que adaptar”** [Grifo nosso] (Prof^o Edielson Almeida).

As marcações acima realizadas reforçam nossa hipótese, no sentido de que o RCA do Ensino Religioso, ao buscar atender os objetivos gerais propostos na BNCC, não permitiram com que determinados seguimentos da sociedade amapaense pudessem participar dos momentos de construção do texto do referencial, em especial, os grupos indígenas.

Acerca disso, a professora Lourdes Vulcão, presidente da APERAP que participou ativamente do processo de redação do texto para o Ensino Religioso, em nossa pesquisa de campo, ao ser questionada sobre a supressão das manifestações religiosas indígenas no RCA, deu o seguinte depoimento:

Eu acho que o que tem é muito pouco ainda, as coisas que se propõe ainda é muito pequena e eu acho que não atende a necessidade da nossa realidade sabendo a quantidade de grupos indígenas que nós temos e o que se propõe, não vou falar nem de BNCC, vou falar de RCA que é o nosso Referencial Curricular Amapaense, ele ainda deixa a desejar (Prof^a Lourdes Vulcão).

Coaduna com as falas da professora Lourdes Vulcão, o pensamento do professor Gleydson Salheb, cuja sua participação em relação ao RCA se deu em decorrência de ter sido um dos professores formadores da área de Ensino Religioso no programa de formação intitulado Pró-BNCC. Ressalte-se que no momento em que a pesquisa de campo ocorreu, o mesmo já não compunha mais a equipe da SEED. Como também o que pensa o professor Evilázio, diretor da escola indígena Aramirá, localizada na Terra Indígena Wajãpi.

[..] a constituição da BNCC ela se deu em uma plataforma virtual, ela foi de certa forma democrática, mas ela já chegou com algumas orientações muito claras, a discussão através daquilo que já estava previamente estabelecida, então essa é inclusive uma das críticas que se faz ao texto da BNCC por que algumas coisas já chegaram ali determinadas, **você discute, mas discute a partir do que a gente tá trazendo aqui, as diretrizes que a gente está trazendo aqui** [Grifo nosso]. A construção do referencial curricular amapaense não foi diferente, seguiu a mesma estrutura, se deu em uma plataforma virtual e com a contribuição daqueles que puderam contribuir na época (Prof^o. Gleydson Salheb).

[...] assim, não tem uma participação efetiva da educação escolar indígena, do núcleo de educação indígena da SEED que você não vai ver lá nenhuma organização dos povos indígenas referenciado lá como consultor que participou da discussão. Então nós não fomos convidados, fomos convidados depois pra fazer a leitura e com o mesmo discurso, a única palavra que nos restou foi o “adequa-se” (Prof^o Evilázio Ribas).

Ainda em relação à falta de diálogo por parte da SEED, o professor Gleydson complementa e suscita outra discussão que é fundamental na compreensão do silenciamento das religiosidades indígenas no RCA do Ensino Religioso.

Então eu entendo que essa falta de diálogo da secretaria de educação com as comunidades indígenas, e aí eu faço uma outra crítica, quem é que representa os indígenas? São indígenas dentro da secretaria de educação? Algumas vezes indígenas estiveram à frente da pasta, mas na grande maioria das vezes não eram indígenas, eram técnicos brancos da secretaria de educação que estavam lá no posto e isso também dificulta o diálogo, é como se eles tivessem sendo representados por alguém que não é exatamente o representante ideal deles ali dentro da secretaria de educação. Então eu penso que essa falta de diálogo, essa falta de representatividade dentro da secretaria de educação e o modo na plataforma virtual como se deu a consulta gerou muita dificuldade nesse processo (Prof^o Gleydson Salheb).

O processo ao qual mencionamos acima diz respeito ao “lugar de fala”, compreendido como o lugar onde, do ponto de vista do discurso, os corpos subalternizados reivindicam sua existência, assim, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 37). Logo, o silenciamento perpassa também pela questão da não representatividade dos indígenas quando das discussões educacionais que os impactam diretamente. Há uma desconexão entre o ente público (SEED) e os próprios movimentos indígenas, no sentido de conceder a estes últimos, o lugar de fala, um lugar de representação.

Evidencia-se então que, o RCA, ao admitir como metodologia de escuta a mesma adotada pela BNCC, não conseguiu ser uma ferramenta efetiva, a fim de garantir que os diversos grupos religiosos e as religiosidades presentes no Estado do Amapá pudessem ser ouvidos e desta maneira, pudessem se fazer presentes enquanto expressões e ao mesmo tempo enquanto conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Ensino Religioso, em especial, às religiosidades indígenas. Essa ausência é demonstrada no quadro de habilidades expressos abaixo, onde constam apenas aquelas cujos conteúdos mencionam as religiosidades indígenas.

Quadro 03: Identificação das habilidades que contemplam as tradições culturais e religiosidades indígenas

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
2º ano	Manifestações Religiosas	Alimentos Sagrados	Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas presentes nos Amapá, de origem indígena, afro-religiosas, europeia e outras.
3º ano	Identities e alteridades	Espaços e territórios religiosos	Identificar e respeitar os diferentes espaços religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos, principalmente em áreas quilombolas e indígenas no cenário amapaense.
3º ano	Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades, de modo a conhecer também esses espaços e territórios presentes em áreas quilombolas e indígenas no cenário amapaense.
5º ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ancestralidade e tradição oral	Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. Identificar o ciclo do Marabaixo, celebrações indígenas e festas religiosas populares, exemplo de preservação da tradição oral.

6º ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos	Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolos nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas, de modo a compreender o cenário religioso das comunidades e populações tradicionais do Estado do Amapá, em especial as afro-indígenas.
--------	---	------------------------------------	---

Fonte: o autor com base nos dados extraídos do RCA (2018).

Ao contabilizarmos os dados contidos no RCA do Ensino Religioso, concluímos que o mesmo possui 30 objetos de conhecimento e 89 habilidades. Analisando o quadro acima, onde apresentamos somente as habilidades que contemplam a cultura e religiosidade dos povos indígenas do Amapá, em apenas 05 vezes elas constam expressas no documento, representando então um total de 5,6% das habilidades. Mais ainda, no percurso formativo do aluno no nível fundamental, em menos da metade desse período o mesmo terá contato com as manifestações culturais e religiosas dos povos indígenas locais, o que ocorrerá em 3 anos de sua formação no Ensino Fundamental I e em apenas 1 ano no Ensino Fundamental II, ocorrendo no primeiro ano de sua formação nesse nível, exatamente quando espera-se que o aluno, nesta última etapa, tenha mais maturidade para discutir outras manifestações do sagrado e possa de fato “problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (AMAPÁ, 2018, p. 110).

Ao compararmos, por exemplo, a presença das religiosidades de matriz africana em relação às indígenas, há uma disparidade considerável, uma vez que, os alunos em todos os anos formativos do Ensino Fundamental, terão contato com os conhecimentos das religiões de matriz africana. Uma explicação plausível para que isto tenha ocorrido, é o fato de o Estado ter assumido, na construção da identidade amapaense, a cultura de matriz africana. Isto se evidencia em outra fala do professor Glaydson Salheb, conforme transcrição abaixo:

[...] no caso do ensino religioso, a gente consegue encontrar habilidades com referência a festa de São Tiago, ao Marabaixo, mas quando diz respeito ao universo religioso dos indígenas a gente não tem uma referência por nome das tribos que representam a etnia indígena no Amapá (Profº Glaydson Salheb).

Tanto a festa de São Tiago, quanto o Marabaixo, são expressões culturais e religiosas de matriz africana quem se encontram expressas no texto. Essa forte presença se dá, entre outros motivos, em função da participação ativa e apoio de setores das religiões de matriz africana do estado (SARDINHA; REIS; JUNQUEIRA, 2022, p. 101)

Ainda em relação a essa forte presença da cultura afro no currículo, complementam os autores:

[...] 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 (SARDINHA; REIS; JUNQUEIRA, 2022, p. 101).

Logo, o currículo amapaense do Ensino Religioso ao adotar como perspectiva identitária as religiões de matriz africana, reforça nossa ideia que o documento amapaense, segue articulado com outras políticas públicas que reproduzem as marcas deixadas pelo colonialismo, pois:

O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros (RIBEIRO, 2017, p. 20).

É interessante observar que enquanto currículo a ser aplicado, sobretudo pelos professores, que possuem a missão de ensinar e das escolas enquanto detentoras do poder de transmitirem conhecimentos acabam negando aos alunos a possibilidade de conhecerem outras manifestações do sagrado, neste caso, as indígenas. Dessa maneira, as práticas colonialistas permanecem nos tecidos da educação amapaense, manifestando-se nas salas de aula, pois, os conteúdos a serem trabalhados já foram previamente concebidos e elencados.

Sob a ótica colonizadora, o conhecimento escolar é algo imposto, caracterizando assim a colonialidade do saber, que por sua vez, abrevia os conhecimentos e inviabiliza o aparecimento de outras epistemologias. Logo, conforme Santos (2011), utiliza-se de uma razão apática que silencia e elimina diversas formas de saber, como é o caso dos conhecimentos da cultura e religiosidade indígena.

Diante desse cenário posto em que os movimentos ligados à cultura afro se fizeram presentes nas discussões, emerge outra incógnita: por que os movimentos indígenas também não se fizeram presentes? Não é somente a colonialidade do poder que silencia esses movimentos, pelo menos na realidade do Estado do Amapá. O próprio movimento indígena não insere a educação não indígena como prioridade em suas discussões internas. Há uma preocupação por parte dos povos em relação àquilo que é ensinado sobre eles nas escolas não indígenas, porém, essa preocupação não se materializa em esforços para cobrarem das instituições competentes, neste caso a SEED, sobre o que é ensinado sobre eles nas escolas não indígenas. Logo, como não foram chamados a participarem do processo de construção do currículo do Ensino Religioso amapaense, por outro lado, também não há um esforço na busca daquilo que os impacta, mas que para eles é uma realidade distante, pois a escola não indígena não está no rol de suas preocupações. Assim:

[...] eles estão primeiramente preocupados com as escolas indígenas e talvez o foco em escolas não-indígenas acabe ficando em segundo lugar realmente, mas eu acredito que se eles forem, minimamente,

chamados a participar com certeza eles estariam dispostos. Eu acho que não é falta de interesse, talvez não seja a prioridade imediata por conta das outras necessidades das escolas dentro das terras indígenas (Rita, representante do IEPÉ).

Portanto, o RCA ao não contemplar de fato as religiosidades indígenas durante todo o percurso formativo do aluno, silencia essas tradições, bem como as torna inexpressivas, pois diante da complexidade de ritos, símbolos e práticas celebrativas que esses povos possuem, considero que elas deveriam perpassar por toda essa linha formativa dos alunos, sobretudo, em função de serem expressões de religiosidades presentes no Amapá. No entanto, não assumidas como parte integrante da identidade do povo amapaense. Aliado à isso, conforme relato acima, há um silenciamento entre as próprias etnias ao não considerarem como prioridade a educação nas escolas não indígenas, dos conteúdos que são ministrados acerca de suas tradições e manifestações religiosas.

3. Colonialidade x Interculturalidade: o lugar das religiosidades indígenas amapaenses nas aulas de Ensino Religioso

Conforme já relatamos, o ensino da história e da cultura indígena encontra amparo legal com o advento da lei nº 11.645/2008, cujo cerne do respectivo dispositivo é criar a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições de Ensino Fundamental e Médio. Ante a isso, cabe-nos questionar se nos espaços de ensino amapaense as religiosidades indígenas são trabalhadas enquanto conteúdos nas aulas de Ensino Religioso? De fato criar mecanismos e instrumentos legais é o caminho para se assegurar uma educação intercultural? Esse e outros questionamentos se traduzem como preocupação por parte dos atores educacionais bem como no meio acadêmico, cada vez que buscamos compreender a abordagem dessas temáticas nas salas de aula.

Como já de conhecimento, por largo período o Ensino Religioso possuiu um caráter confessional e sendo sinônimo de catequese, no entanto, a disciplina passa por uma profunda mudança de paradigma a partir da década de 1970, onde começou a ser compreendido sob a perspectiva da laicidade. E nos dias atuais, deixa de ser apenas componente curricular para integrar a BNCC (2017) enquanto área de conhecimento, e definida enquanto um ensino não confessional, pautado pela ética da alteridade e pela interculturalidade (BRASIL, 2017, p. 435).

Para pensar essa perspectiva, necessário se faz recorrer a três fundamentais conceitos advindos da decolonialidade: a diferença colonial, o desprendimento e a interculturalidade.

Dessa maneira, podemos iniciar pelo primeiro, onde de acordo com Mignolo (2020):

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de

duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2020, p.10).

Fica explícito para o autor que os projetos globais podem ser ignorados ou simplesmente rejeitados. Sendo assim, inúmeras potencialidades e criatividade podem surgir neste encontro de culturas e que podem gerar novos aspectos e formas. Esse espaço multicultural recusa qualquer forma hierarquização. Por ser lugar de dinâmica e de criação de novas possibilidades, neste espaço a colonialidade do poder pode encontrar oposição.

Também por ter caráter plural, talvez este seja o espaço do componente curricular do Ensino Religioso, uma vez que, também rejeita determinadas hierarquizações religiosas, principalmente quando se trata da relação do cristianismo ocidental em face das demais profissões de fé.

De outro modo, este lado obscuro das teologias ainda permeia a sociedade, ainda faz parte do projeto global da modernidade. Para isto basta recorrermos ao movimento Protestante como exemplo, que através da chamada Teologia da Prosperidade, que não tece uma única crítica sequer ao capitalismo, nem à injustiça e desigualdade sociais, nem aos desequilíbrios econômicos do mundo globalizado. Mais pró-capitalista impossível (MARIANO, 1999, p.185).

Segundo o mesmo autor, esta teologia apresenta algumas características, tais como:

Com promessas de que o mundo seria lócus de felicidade, prosperidade e abundância de vida para os cristãos, herdeiros das promessas divinas, a Teologia da Prosperidade veio coroar e impulsionar a incipiente tendência de acomodação ao mundo de várias igrejas pentecostais aos valores e interesses do “mundo”, isto é, à sociedade de consumo (MARIANO, 1999, p.149).

Evidencia-se que esta, assim como outras, apresenta como finalidade de vida a acumulação de capital, o apego ao dinheiro aliados a promessa espiritual de prosperidade. Em paralelo, estas doutrinas reforçam a colonialidade do poder ao tratar as demais expressões de fé como inferiores. Em muitos casos, a materialização da colonialidade se manifesta nos atos de intolerância aos cultos (racismo religioso) e que por vezes ganham contornos de agressões físicas.

Neste mote, a disciplina de Ensino Religioso surge enquanto também espaço, não de disputas, mas sim da interculturalidade, da promoção da alteridade, do diálogo e do respeito sempre ao outro. Espaço também da produção e reprodução de conhecimento, onde os sujeitos que dela participam, podem ser levados a pensar fugindo de determinadas convicções familiares e religiosas.

O Ensino Religioso pode proporcionar aos sujeitos o desprendimento do paradigma colonial, pois a lógica operada é outra que não a moderna. Significa romper com estas estruturas de poder que o centralizam e o monopolizam, levando a uma determinada religião ser a expressão única de verdade e de fé. Logo, o Ensino Religioso, pautado em uma prática pedagógica intercultural, deverá gerar reflexões sobre estas estruturas de poder que articulam a religião, a política, economia, bem como outros aspectos da vida social, tudo isto de maneira contínua e com a participação coletiva dos sujeitos. Tudo isto sem ignorar a prática cultural-religiosa.

Pensar a prática do Ensino Religioso pautada na interculturalidade é conceder a esta disciplina a árdua tarefa de promover espaços de contestação a colonialidade do poder, pois, a educação intercultural lida diretamente com as diferenças e com as resistências e se compromete com o questionamento das desigualdades sociais (MIRANDA; OLIVEIRA, 2004, p. 04).

Neste sentido, a interculturalidade aliada ao exercício da alteridade, são fundamentos pedagógicos do Ensino Religioso e que se bem articulados podem viabilizar o respeito às diferenças culturais e sociais, num processo inteligente de troca de conhecimentos via diálogo. Assim, este componente curricular pautado na compreensão da interculturalidade, é uma abertura para um espaço de reflexão sobre as religiões, suas manifestações, suas simbologias, e suas maneiras diversas de compreensão da vida.

Diante disso, cabe-nos a reflexão acerca do lugar das religiosidades indígenas amapaenses no currículo do Ensino Religioso do Estado, pois, conforme já mencionamos, a presença destes sujeitos no Estado do Amapá é bastante relevante, não somente no processo histórico de construção da sociedade local, mas, da própria presença marcante de seus traços culturais que penetram nos costumes e modos de viver do povo amapaense.

Antes de qualquer coisa, é necessário compreendermos que a inserção desses conhecimentos dentro dos ambientes escolares deve se dá de maneira plena. As tradições indígenas não podem e nem devem ser tratadas como “folclore” e serem exploradas de maneira descontextualizadas em datas comemorativas específicas, bem como necessitam de ser problematizada no contexto escolar, vez que as múltiplas culturas e sujeitos se fazem presentes nestes espaços.

Um segundo ponto a situar, diz respeito à necessidade de se conhecer a identidade dos sujeitos que se encontram nestes ambientes. Esta ação nos remeterá e colocará frente a frente a noção do nós e do outro, fundamental para o entendimento das diferenças existentes. Mas, também é necessário que façamos a distinção do significado de diversidade e da diferença para assim então inserirmos a perspectiva intercultural como elemento essencial na compreensão da importância de termos as manifestações culturais e religiosas indígenas sendo abordadas como conteúdos na escola. Assim, Silva (2000) as explica:

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, pp.44-45).

As diferenças são estabelecidas dentro de uma determinada realidade sócio-cultural em determinado momento histórico num processo dinâmico. É preciso compreender como as relações sociais são construídas e como as diferenças influenciam essas relações, bem como estão permeadas por questões de poder. O foco então é o reconhecimento sempre do outro para que as diferenças não sejam

transformadas em desigualdades. Por este motivo que inserir a discussão das diferenças culturais tornou-se o objetivo principal do multiculturalismo.

Isto posto, a necessidade de inserção das manifestações religiosas como expressão da cultura indígena se torna fundamental dentro da realidade do multiculturalismo, isto porque, a ausência destes conhecimentos poderá conduzir ao aprofundamento de ações excludentes e de preconceito em relação a estes sujeitos, tornando cada vez mais fundo o abismo da desigualdade já existente nos ambientes escolares.

Mais que uma defesa, vejo como uma necessidade por parte dos próprios indígenas que o olhar da sociedade não indígena para com eles seja outro, baseado na alteridade e respeito às suas manifestações. Isto se reflete na visão dos próprios indígenas, conforme explicitado abaixo:

Isso é uma das nossas lutas enquanto associação, lideranças e professores pra gente fazer o currículo e fazer o ensino religioso não só com indígenas, mas assim com os Kariya também, essas imagens e termos que a gente acabou citando ainda agora que a gente quer tentar fazer parceria com outros indígenas que são do movimento indígena, fazer um filme e divulgar isso dentro das escolas pro próprio Kariya entender como é a nossa cultura, como é que é a nossa religião. (Avestino Macai, representante da APITIKATXI)

[..] tem também outras expressões tradicionais nossas e culturais nossas que eu acredito que é muito importante colocar isso dentro de uma sala de aula para que ocorra a valorização. Uma das coisas que a gente se depara com algo muito vago em relação a nossa espiritualidade em relação ao meio que nós vivemos, a nossa forma de como a gente lida com a natureza, com os animais, com tudo em volta, com a água, com os nossos rios, com a nossa mata. Então isso é superimportante levar pra sala de aula, aos nossos grafismos, aos nossos cantos (Simone Karipuna, liderança indígena do Oiapoque).

Por outro lado, também percebo uma preocupação dos indígenas em relação a certos elementos de suas tradições. São questões da própria religiosidade e costumes muito internas e que somente os próprios indígenas compreendem e que se tornaria algo complexo para um professor não indígena trabalhar em sala de aula.

Eu falo do meu povo, eu falo do que eu conheço. Acredito que tem questões muito internas e que nós enquanto indígenas a gente não tem interesse de levar pra dentro de uma sala de aula, porque isso remete aos nossos pajés, aos nossos curandeiros, aos nossos anciões todo esse preparo (Simone Karipuna, liderança indígena do Oiapoque).

[..] seria importante, mas é muito difícil ser introduzida pra não-indígenas, porque não é um conhecimento repassado de você se sentar em uma sala de aula e aprender aquilo, é um conhecimento que vem de tradição, vem de anos. Os indígenas que têm esse conhecimento maior religioso, diretamente, eles já vêm com uma estrutura formada, é uma coisa que vem ao nascer. Então não é simples levar, dizer “olha vamos levar isso pra escola” e dizer “olha você vai ser assim, vamos distribuir uma cartilha aqui pros professores aprenderem e pra eles poderem repassar isso”. Não tem, é muito peculiar, não vejo como fazer isso

porque a tradição indígena é como se fosse de pai pra filho, de família, ela é uma coisa espiritual realmente, de tu aprender no dia a dia, de como lidar nessa relação com a natureza, mas isso introduzido na natureza e não pegar e ler um artigo sobre aquilo e pronto, tá formado, mas vivenciar aquilo, identificar e saber o que é sagrado, o que não é sagrado, saber onde você deve andar, onde você não deve, o que que você deve fazer ao andar naquele local, qual é a licença que você deve pedir pra mãe natureza naquele momento, qual a sua relação com o rio, o que você deve fazer, os cuidados que você deve ter ao entrar no rio, qual momento que você deve estar (Silney Aniká, representante indígena no DSEI²²).

O contraponto acima se faz necessário nesta discussão para sinalizarmos exatamente o lugar da cultura e religiosidade indígena na escola e que tipo de conhecimento os professores de Ensino Religioso devem se apropriar para trabalharem com os alunos.

No entanto, ainda que haja essa preocupação por parte dos indígenas, vejo como necessário a mudança e a forma como eles são vistos dentro das práticas pedagógicas, sempre ratificando a imagem do indígena selvagem, primitivo, por vezes preguiçoso. Contudo, é preciso ressaltar que a história passa pela conservação, porém, ela também é mudança:

o que é a história? A história é transformação ao redor de algo que é conservado. Se nada é conservado, não há história. História acontece na mudança ao redor de algo que é conservado. Isso porque, quando alguém diz: “Você precisa mudar”. Você não sabe o que fazer, porque não sabe o que você precisa conservar. A coisa mais importante na mudança é a conservação. O que conservamos abre espaço para o que podemos mudar. Assim, história significa transformação ao redor da conservação, neste caso, de vivência e de coerência com o meio. E isso ocorre no intervalo de tempo em que os sistemas vivos e o meio mudam de modo coerente, conjuntamente (MATURANA, 2000, p. 84).

Dessa forma, compactuo com Maturana (2000), ao acreditar que a história pode ser transformada sim, mesmo conservando determinados elementos. Logo, é necessário sim que se conheça outra história, que não a contada pelo colonizador, mas pelos próprios indígenas. Esses conhecimentos compartilhados pelas próprias etnias podem contribuir na formatação de novos materiais didáticos que permitam ao professor de Ensino Religioso empreender novas práticas e contar outras narrativas nas escolas amapaenses que não as estereotipadas.

Mais que isso, fomentar práticas pedagógicas interculturais críticas no Ensino Religioso que privilegiem e deem visibilidade aos saberes que foram invisibilizados pela colonialidade do saber, dá a possibilidade de:

[...] considerar a construção de novos marcos epistemológicos, que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento conhecimentos totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantém como presentes as relações de

²² Departamento Indígena Sanitário.

poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009b, p. 25).

Neste sentido, Candau e Moreira (2008) afirmam que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente, das questões culturais da sociedade (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 13).

Por fim, é fundamental que a escola seja um espaço de abertura, de empatia e de solidariedade, que respeite o direito à diversidade e valorize a diversidade como algo positivo. É necessária a promoção de uma cultura de diálogo e de compreensão, que possibilite a construção de pontes entre diferentes identidades. Neste mote, o ensino dos elementos presentes nas religiosidades indígenas nas aulas de Ensino Religioso em escolas amapaenses, se faz necessária e urgente, pois, temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003, p.56).

Considerações Finais

O contexto educacional brasileiro vivenciado, sobretudo, a partir da última década do século XX apresenta-se bastante desafiador. Em uma sociedade onde laços com o passado colonial mantem-se vivos na memória e em diversas outras dimensões da vida social e coletiva, como é o nosso caso, o termo pluralidade cultural é recorrente nos discursos educacionais enquanto elemento orientador de práticas educativas mais amplas, abertas e justas de acordo com uma proposta de educação atenta à diversidade étnica da sociedade brasileira (LIMA, 2017, p. 106).

Assim, ao trazermos neste trabalho a discussão acerca do apagamento das manifestações religiosas indígenas na BNCC e no RCA do Ensino Religioso, propomos suscitar a emergente necessidade de revisão dos respectivos documentos, uma vez que, conforme demonstrado, são conhecimentos que foram silenciados ao longo da história brasileira e esse silenciamento também se manifesta nas políticas educacionais, através de seus documentos normatizadores. Entendemos que a proposta educacional da disciplina de Ensino Religioso é constituir-se em um espaço onde as várias expressões do sagrado possam, ancoradas na epistemologia das Ciências da Religião, serem conhecidas pelos alunos, mais que isso, que o acesso a estas informações, possibilite a estes construírem ideias que o conduzam a práticas de reconhecimento das diferenças.

O Brasil é constituído de uma multiplicidade de sujeitos que historicamente aprenderam sobreviver, resistir e ressignificar em meio ao colonialismo e ao eurocentrismo. Herança de um passado a qual não podemos fugir. O fim dos impérios coloniais não foi capaz de por fim as formas de colonialidade em todos os seguimentos da sociedade, aqui em particular, na religião e na educação.

No entanto, a própria História Cultural e o pensamento decolonial têm nos fornecido elementos para compreender e criar possibilidades de enfrentamento a essas estruturas de poder. Mais do que identificar os problemas, é preciso reconhecer, aprender e incorporar os processos interculturais. No campo educacional estes perpassam pelos currículos, pelas políticas públicas e pelas ações individuais e coletivas dos sujeitos comprometidos com uma episteme que respeite as diferenças.

É nesse sentido que se compreende a disciplina de Ensino Religioso, como uma área de conhecimento capaz de questionar essas estruturas do passado colonial

brasileiro, através de um processo educativo marcado pela ética, pela prática da alteridade e pela interculturalidade. A presença do Ensino Religioso na BNCC e no RCA deveria trazer essa perspectiva inclusiva, onde as salas de aula possam ser também espaços de inclusão e que se estendam a comunidade escolar. Onde seja assegurado aos indivíduos aprendizagens que sejam capazes de romper com toda e qualquer prática discriminatória.

Não obstante, como visto, os objetivos, as habilidades e o sentido deste componente curricular alcançam este propósito parcialmente, pois, ao silenciar as manifestações da religiosidade indígena, a BNCC e o RCA furtam os alunos de terem acesso a estas expressões. Esse silenciamento se dá em função da matriz colonial de poder. Essa matriz se estende à todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Logo, identificamos que o currículo da disciplina de Ensino Religioso na BNCC e no RCA constituiu-se como um campo de disputas e o que prevaleceu foi exatamente este apagamento das religiosidades indígenas.

No Estado do Amapá o RCA seguiu as orientações advindas da legislação nacional, não trazendo para discutir e participar da construção do documento os professores de Ensino Religioso, a Associação que os representa, muito menos os indígenas e suas respectivas organizações representativas. Logo, o processo de participação não alcançou a quem deveria.

Na pesquisa também foi identificado que o modelo de currículo adotado no Estado do Amapá levou em consideração a adoção da identidade afro, por escolha, sobretudo, da gestão governamental.

No que concerne especificamente aos indígenas, pelas entrevistas realizadas, pode-se concluir que as questões relativas às escolas não indígenas, tornam-se como não prioritárias para os grupos. As comunidades adotam como prioritário os problemas que os afetam internamente, mesmo que, no caso educacional, o currículo do Ensino Religioso os tenha silenciado.

Todavia, reiteramos a necessidade da urgente reavaliação do RCA, pois, compreendemos que, ainda que não seja algo urgente para os indígenas, mas para a disciplina de Ensino Religioso é fundamental que estas tradições religiosas não sejam apagadas, sob pena de o professor da disciplina continuar, em muitos casos, reproduzindo a matriz colonial de poder, hierarquizando as religiões e religiosidades, bem como aumentando o abismo desigual que há entre elas.

Por fim, entendemos que educação e religião encontram no Ensino Religioso um caminho fértil para a reflexão e para o diálogo entre os diferentes, pautado no respeito e na luta contra as formas de intolerância. Tudo isto são caminhos que exigem o comprometimento da comunidade escolar. Para tanto se faz necessário entender as hierarquias coloniais de nosso passado, compreender e dialogar sobre sua presença na atualidade e a partir disso possa construir uma sociedade pós-colonial e descolonizada.

Referências

AGUIAR, M. Â. da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 13, p. 722-738, set./dez.2018.

AMAPÁ. *Referencial Curricular Amapaense – educação infantil e fundamental*. Amapá, AP (2018). Disponível em:

https://nte.seed.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf.



BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> >. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). [S.l.]: Perguntas frequentes, 2018a. Disponível em: <Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/faq> >. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 de mai. de 2023.

_____. Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 jan. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CNE/CP, 2017.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 592, de 17 de Junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular Diário Oficial da União, ed. 114, Brasília-DF, 18 jun. 2015b, p. 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 19 mar. 2023.

CANDAU, V. M. F; MOREIRA, A. F. B. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CECCHETTI, E. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar. Revista *Eletrônica de Educação*, v. 16, 1-20, e5620032, jan./dez. 2022.



- CORTELLA, M.S. Educação, Ensino Religioso e formação docente. Pág. 11 a 20/ *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e ensino religioso em diálogo*/ Luzia Sena (Organizadora) – 2 ed. - São Paulo: Paulinas, 2007.
- COSTA, V. do S. S da. *Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?* (Dissertação), PUC – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2018, 183 p.
- GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016, pp. 25-49.
- HOLMES, M. J. T; SILVA, M. da P. da. Ensino Religioso na Visão da BNCC na Prática Pedagógica. In: *Interfaces contemporâneas entre religião e educação na Amazônia / organização Rosângela Siqueira da Silva, Diego Omar da Silveira.* - 1. ed. - Rio de Janeiro : Autografia, 2018. p. 72.
- LIMA, M. M. de A. Identidades, diferenças e diversidade: entre discursos e práticas educacionais. In: *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas / Juliana Alves de Andrade, Tarcísio Augusto Alves da Silva (organizadores); prefácio Edson Silva.* - Recife: Edições Rascunhos, 2017, pp. 99-109.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530- 1555, Out/Dez, 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. *La descolonización y el giro des-colonial*. *Tábula Rasa*, n.º 9, vol. 2, 2008, p.61-72.
- MARIANO, R. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: *Educação e transdisciplinaridade*. UNESCO, São Paulo, 2000, pp. 79-110.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. 505 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Abertura de concurso para escolha de um “Guia de Civismo”, destinado a estudantes do ensino médio, a ser editado pela Divisão de Educação Extra-Escolar do departamento Nacional de Educação e do Ministério da Educação e Cultura*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de abril de 1968, p. 2856. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27623. Acesso em: 23 de jan. de 2023.

MIRANDA, C; OLIVEIRA, O. V. de. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz. Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. n. 25, Jan./Abr, p. 67-81.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Linha do tempo*. [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2017b. Disponível em: <Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> >. Acesso em: 19 mar. 2023.

_____. *Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular*. [S.l.]: Análises da 2ª versão, 2017d. Disponível em: <Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf >. Acesso em: 19 mar. 2023.

OLIVEIRA, R. de. *Ensino Religioso: cultura e inclusão*. [S.l.]: Espaço Pedagógico, 2020. Disponível em: <Disponível em: <https://fonaper.com.br/ensino-religioso-cultura-e-inclusao/> >. Acesso em: 19 mar. 2023.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S (org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2011.

SARDINHA, A. C; REIS, M. V de F; JUNQUEIRA, S. R. A. Leitura histórica e crítica da inserção do Ensino Religioso no Referencial Curricular Amapaense. *Revista Imagens da Educação*, v. 12, n. 4, p. 89-117, out./dez. 2022.

SILVA, T. T. da. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009b.