

## O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA ACREANA: INSTRUMENTO HODIERNO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO

THE RELIGIOUS EDUCATION CURRICULUM IN THE ACREAN AMAZON: A MODERN INSTRUMENT OF DETERRITORIALIZATION

EL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LA AMAZONÍA ACREANA: INSTRUMENTO HOY EN DÍA DE DESTERRITORIALIZACIÓN

Joelma Ferreira Franzini \*  
Lucinete Gadelha da Costa \*\*  
Tânia Mara Rezende Machado \*\*\*

### RESUMO

Nesse estudo, nos propomos a analisar como o currículo prescrito no Acre para a disciplina de Ensino Religioso (ER) do Ensino Fundamental (EF) na rede pública estadual, pode estar contribuindo com um possível projeto de quebra de vínculo do ser Amazônida com seu território originário. Assim, apresentaremos uma introdução sobre a desterritorialização na Amazônia; traremos a trajetória do ER como componente curricular da Educação Básica, da Constituição de 1988 aos dias presentes; por fim, consideraremos aspectos do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) no tocante à disciplina de ER. Nesse percurso, os procedimentos da pesquisa foram guiados pela revisão bibliográfica e pela análise documental, sendo que o referencial teórico está embasado nos estudos decoloniais. As considerações apontam para a possibilidade de utilização da referida disciplina enquanto instrumento contemporâneo de esvaziamento de pertencimento através da desestruturação religiosa e cultural do ser Amazônida, podendo contribuir para um novo modelo de desterritorialização sem retirar do território.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Religioso. Amazônia.

### ABSTRACT

In this study, we propose to analyze how the curriculum prescribed in Acre for the subject of Religious Education (RE) of Elementary School (EF) in the state public network, may be contributing to a possible project of breaking the link between the Amazonian being and its territory. Therefore, we will present an introduction to deterritorialization in the Amazon; we will bring the trajectory of ER as a curricular component of Basic Education, from the 1988 Constitution to the present day; Finally, we will consider aspects of the Acre Single Reference Curriculum (CRUA) regarding the ER discipline. Along this path, the research procedures were guided by bibliographic review and documentary analysis, with the

\* Doutoranda do Curso de Pós-Graduação - Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte/PGEDA/Polo UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: [evandro.gonzaga@yahoo.com.br](mailto:evandro.gonzaga@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4398-5415>

\*\* Professora Doutora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [lucinetegadelha@gmail.com](mailto:lucinetegadelha@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2433-123X>

\*\*\* Professora Doutora em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: [taniaufac@gmail.com](mailto:taniaufac@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5721-9079>



theoretical framework being based on decolonial studies. The considerations point to the possibility of using the aforementioned discipline as a contemporary instrument for emptying belonging through the religious and cultural deconstruction of the Amazonian being, which can contribute to a new model of deterritorialization without removing it from the territory.

**Keywords:** Curriculum. Religious Education. Amazon.

## RESUMEN

En este estudio, nos proponemos analizar cómo el currículo prescrito en Acre para la asignatura de Enseñanza Religiosa (ER) en la Educación Primaria (EF) en la red pública estatal, puede estar contribuyendo a un posible proyecto de ruptura del vínculo del ser amazónico con su territorio originario. Así, presentaremos una introducción sobre la desterritorialización en la Amazonía; abordaremos la trayectoria de la ER como componente curricular de la Educación Básica, desde la Constitución de 1988 hasta la actualidad; finalmente, consideraremos aspectos del Currículo de Referencia Única de Acre (CRUA) en relación con la asignatura de ER. En este recorrido, los procedimientos de la investigación fueron guiados por la revisión bibliográfica y el análisis documental, estando el marco teórico basado en los estudios decoloniales. Las consideraciones apuntan a la posibilidad de utilizar dicha asignatura como un instrumento contemporáneo de vaciamiento de pertenencia mediante la deconstrucción religiosa y cultural del ser amazónico, lo que podría contribuir a un nuevo modelo de desterritorialización sin extraer del territorio.

**Palabras clave:** Currículo. Enseñanza Religiosa. Amazônia.

## 1 INTRODUÇÃO

No que diz respeito à Educação Pública no Brasil, “a história do Ensino Religioso (ER) se confunde com a própria história da educação do país” (Cruz, 2016, p. 25). Se averiguarmos fatos como: o amansamento e docilização dos indígenas para o trabalho escravo e a difusão da língua portuguesa como estratégia de dominação, realizados pelos Jesuítas; o papel preponderante ocupado pelo Regime do Padroado no ER do Brasil Colônia; o apoio da Igreja Católica à ditadura Vargas; a Constituição de 1988 que determina que um país laico mantenha o ER nas escolas públicas; e o voto de minerva da ministra do STF, Carmem Lúcia, mantendo o ensino confessional em pleno 2017, constataremos que tais episódios confirmam a parceria política e governamental entre as instituições públicas e religiosas no Brasil. A referida parceria progride nos mais de quinhentos anos de existência do país, dando apoio ao projeto do colonialismo/colonialidade do poder, do saber e do ser implantado pelas elites europeias e, atualmente consolidado pela imposição estadunidense que se estabelece a partir do contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Para os fins desse estudo, nos propomos a analisar como o currículo prescrito para a disciplina de Ensino Religioso, componente do Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais acreanas, pode estar servindo a um hodierno e sutil projeto de quebra de vínculo do ser Amazônida (caboclos, ribeirinhos, colonos, seringueiros, indígenas, povos da floresta, etc.) com seu território.

Assim, neste trabalho apresentamos uma introdução sobre a desterritorialização na Amazônia sob a perspectiva decolonial; trazemos excertos da trajetória do ER como componente curricular da Educação Básica, pós Constituição de 1988; e analisamos a possível utilização do currículo prescrito da disciplina de ER, enquanto um dos atuais instrumentos de desconstrução religiosa e cultural na Amazônia acreana, visando um novo modelo de desterritorialização.

Nesse percurso, os procedimentos da pesquisa foram guiados pela revisão bibliográfica e pela análise documental. O referencial teórico está embasado nos estudos decoloniais, que pesquisa a desconstrução da crença em pressupostos imutáveis impingidos pelo colonizador, na busca por delinear uma nova epistemologia crítica às compreensões predominantes de modernidade (Costa, 2006). Assim, buscamos as contribuições do pensamento decolonial de Aníbal Quijano (2005) através da categoria colonialidade do poder que será desdoblada em colonialidade do saber e Tomaz Tadeu da Silva (1999) que discute a importância de um currículo multicultural, que leve em conta as identidades presentes no contexto escolar.

Quijano (2005), cunha o termo "colonialidade do poder" para se referir ao controle político e econômico, que está abertamente associado à globalização, e que se ancora na classificação de raça enquanto padrão de poder. Na América Latina, o entendimento de raças distintas superiores/inferiores é uma forma de legitimar a dominação europeia sobre os povos originários, inculcando o arquétipo do homem branco/europeu enquanto superior. Assim, a colonialidade do poder impõe aos povos subjugados uma situação de inferioridade, rotulando os seres humanos entre civilizados (europeus/estadunidenses/brancos) e selvagens (indígenas/negros/aborígenes), entre outras classificações.

Dessa forma, os povos originários brasileiros, passam a ser rotulado pelo colonizador enquanto inferiores, preguiçosos, sujos, feios, promíscuos e traíçoeiros, dentre outros, carecendo de serem “civilizados”. Muitas instituições religiosas cristãs, historicamente se



prestaram a colaborar para que os povos indígenas fossem “humanizados”. Nesse sentido, o ER tem um papel relevante na colonialidade do poder e do saber no Brasil.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) avalia que nas escolas se ensina muito além do que os currículos prescritos e moldados definem, dado que as aprendizagens também acontecem de forma implícita através do currículo oculto. Segundo Silva (1999, p.78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim, se em épocas passadas o conceito de currículo escolar pôde ser considerado por muitos como simplesmente uma organização e listagem descomprometida de conteúdo, hodiernamente esse conceito se amplia e complexifica. Nas escolas públicas do país, o currículo prescrito de ER pode estar sendo utilizado enquanto instrumento de domesticação e controle dos povos originários/subalternizados.

Dessa forma, passaremos a nos dedicar à complexa tentativa de analisar como o currículo, o ER, a desterritorialização e a colonização/colonialidade na Amazônia brasileira podem estar trabalhando em conjunto e intimamente relacionadas, objetivando um possível projeto de desterritorialização contemporâneo, mesmo sem retirar o ser de seu território.

## 2 ALGUMAS NOTAS SOBRE DESTERRITORIALIZAÇÃO E COLONIZAÇÃO NA AMAZÔNIA

Desterritorialização é um conceito filosófico teorizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em 1972, que determina o abandono do território e a linha de fuga. Para Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização relativa (*socius*) é a ação pela qual se abdica do território. Dessa forma, esses autores compreendem que é através desse processo que se deu a criação do Estado e do sistema de acumulação capitalista. Por outro lado, as sociedades “primitivas” ou pré-capitalistas são concretamente territoriais, dado a sua relação com a terra ser distinta. Para as sociedades primitivas/pré-capitalistas, a terra se constitui no desígnio divino, entidade extraordinária, um todo que se divide ao trabalho, sem deixar de ser entidade única e indivisível (Deleuze, Guattari, 1997).

Nas relações capitalistas, a terra é explorada como qualquer outra matéria prima, ferramenta de trabalho ou o próprio homem. Assim, o lucro com a terra na sociedade capitalista pode vir a resultar do privilégio exclusivo da propriedade privada, uma vez que “O modo de

produção capitalista para afirmar o seu domínio destrói o modo de produção feudal [...]. Toda sessas propriedades são transformadas na forma econômica adequada à propriedade privada capitalista” (Carvalho; Carvalho, 2015, p. 8).

Contemporaneamente, é certo que a posse, o uso e a exploração capitalista da terra são extremamente mais complexas de que as feudais e pré-capitalistas dado que, além de separar o trabalhador da posse da terra, também organiza novos e múltiplos arranjos entre o proprietário da terra e os donos do capital. Dessa forma, a terra e todas as relações que o homem das comunidades tradicionais desenvolvia com e através da mesma, passa a mero instrumento de poder e decisão, sob os desígnios dos representantes do Estado. Deleuze e Guattari (1972), apontam que ocorrerem os grandes processos de desterritorialização com o surgimento do Estado, uma vez que a divisão da terra passa a ser organizada e gerenciada pela nova ótica despótica do arranjo residencial, administrativo e fundiário. O Estado fixa o homem à terra, mas o faz de forma arbitrária e discriminatória, desterritorializando as populações nativas e pré-capitalistas, destruindo a organização original de seus territórios e implantando o poder do déspota, que passa a assumir o novo modelo de organização.

No Brasil, um amplo e complexo processo de desterritorialização é iniciado em 1500 com a incursão europeia nessas terras, sobretudo por portugueses e espanhóis. Esse processo de colonização impingiu a escravização, ataques, sequestros e assassinatos em massa dos povos originários. Na Amazônia brasileira a terra foi tomada pela força em diferentes tempos históricos, desde a busca e coleta das drogas do sertão, passando pelo processo de exploração e *boom* da borracha, chegando ao projeto do governo militar (1964/1985) de integração nacional (Maciel, 2012). Nesse processo, verifica-se a presença de igrejas e religiosos que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo, como no exemplo emblemático do papel desempenhado pelos jesuítas na colonização do país.

Pivetta (2018), revela que grandes regiões da Amazônia, anteriormente consideradas pouco ou totalmente desabitadas, abrigava uma numerosa população e sociedades complexas. Entretanto, com a chegada dos colonizadores europeus, esses povos originários foram sendo exterminados, os indígenas que se submetiam e subordinavam para salvar a própria vida, eram escravizados e obrigados a abandonar sua língua e cultura originária (Freire, 2004).

Mesmo após a promulgação da “independência” do Brasil, na Amazônia brasileira, novos processos de espoliação foram implantados e projetos de desterritorialização sucederam-se um



após outro. A partir do século XIX, foi a extração do látex que passou a sustentar a economia da região, criando grandes fortunas para poucos e impingindo a miséria para muitos, principalmente a partir de 1850. Na busca incessante por mais látex, os seringueiros, vindos de todas as partes do Brasil, principalmente do Nordeste, em busca de melhores condições de vida, eram extorquidos pelos patrões seringalistas, numa espécie de escravidão moderna. Eram trazidos com promessa de riqueza, mas depois que entravam na mata, não havia mais como voltar (Maciel, 2012).

Quando os seringais faliram, por conta da borracha produzida na Ásia (com as sementes de seringueira biopiratadas da Amazônia brasileira), o Governo Federal inicia novos projetos de “desenvolvimento” para região, buscando sua integração com os estados do centro-sul do país que, por sua vez, necessitavam ampliar seu mercado consumidor. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi elaborado um Plano de Valorização Econômica em atenção à Amazônia brasileira, destinando recursos para região. Grandes rodovias são abertas, como a Belém-Brasília (BR-010) em 1960 e a Brasília-Porto Velho- Rio Branco (BR-029) em 1961. Em 06 de junho de 1957, é aprovada a Lei 3.173, que institui a Zona Franca de Manaus; é criada a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA); e o antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), é substituído pela então Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre muitas outras ações e benefícios fiscais. Em 1967, tem início o grande processo de exploração mineral na Serra dos Carajás, no Pará, e, na década de 1970, o governo federal intensifica o incentivo à vinda de imigrantes “sulistas” para a região (Stella, 2009).

Como resultado de tais medidas, entre os anos de 1940 e 1970, a população da região Norte teve um aumento de 253%; a referida região foi foco de ocupação desordenada; a grilagem de terras, desmatamento e atividades predatórias eram comuns; a ocupação do espaço foi caótica e explodiram os conflitos sociais. Assim, a Amazônia brasileira foi transformada em uma “terra sem lei” com graves conflitos sociais (Stella, 2009).

Quanto ao Acre, na década de 1970, o governo Federal em parceria com as autoridades locais, instalam um novo processo/conceito de exploração e povoamento do estado. Vários estímulos passam a ser realizados objetivando a vinda de novos migrantes de outras regiões do país, principalmente do sudeste e sul. Dessa forma, inúmeras famílias apelidadas de “sulistas”

pela população local, passam a ser inseridas abruptamente no estado. Machado (2016) apresenta que:

Motivados pelo “*slogan* Investir no Acre, produzir no Acre e exportar pelo Pacífico”, muitos empresários do Centro-Sul vieram investir no Acre, principalmente, na pecuária. Outros, vieram apenas especular com as terras acreanas. O governador Wanderley Dantas, cujo mandato foi de 1971 a 1974, teve seu governo conhecido na história do Acre como O governo que abriu as porteiras do Acre para os “paulistas”. Este pretendia ter, na pecuária, a linha mestra para o desenvolvimento do Estado (Machado, 2016, p. 13)

Conflitos passam a explodir em muitas regiões acreanas, tais como Xapuri e Brasiléia, dado que as terras vendidas e/ou doadas pelo governo às famílias de colonos “sulistas”, bem como à grandes fazendeiros, em boa parte já estavam ocupadas pelas famílias dos antigos seringueiros. O projeto do governo militar compreendia “desenvolvimento” como a derrubada da floresta e a engorda do boi e muitos “sulistas” foram alocados nos territórios ocupados há décadas por seringueiros. Milhares de seringueiros foram expulsos de suas colocações pelos novos proprietários da terra, passando a ser perseguidos, até mesmo assassinados. O certo é que, quando deixaram de ser necessários aos projetos do capital, tornaram-se estorvos tal qual os indígenas que ajudaram a combater e subalternizar.

Grande parte dos pequenos colonos também foram “engolidos” pelas grandes fazendas, vendendo barato suas pequenas propriedades aos grandes fazendeiros, dado não conseguirem resistir à situação à que foram submetidos, como a falta de estradas/ramais para o escoamento de suas produções, quase inexistência de escolas para os filhos, falta de combate/tratamento à epidemia de malária existente à época e condições de saúde, dentre outros. Assim, os processos de desterritorialização foram sucedendo-se na Amazônia brasileira.

A partir das décadas de 1980/1990 os organismos ambientalistas internacionais, pressionam o Brasil a adotar medidas contra o desmatamento e as queimadas na Amazônia, pois o assassinato do líder seringueiro e sindicalista Chico Mendes, em 1988, evidencia mundialmente a utilização predatória da região e o descaso das autoridades locais e federais com a floresta e seus habitantes.

Rapidamente o capitalismo reinventa-se e começa a ser veiculado através de grandes empresas nacionais e internacionais, juntamente com partidos políticos emergentes, o discurso do desenvolvimento sustentável. Assim, entidades e instituições capitalistas se apropriam da



narrativa do desenvolvimento sustentável. Sobre essa nova narrativa, Oliveira (2014) destaca a “incrível capacidade” do sistema capitalista em adaptar-se e reconfigurar-se em um novo formato, conhecido por muitos como “capitalismo verde”. Assim, revestindo-se de uma nova roupagem e camuflando-se sob uma pretensa viabilidade econômica, o capitalismo verde procura ocultar a sua verdadeira essência, o acúmulo de capital.

Paula (2005) observa que era possível, nas décadas de 1970 e 1980, a identificação de duas posições claras, baseadas no binômio exploração econômica *versus* preservação ambiental. Dessa forma, havia o grupo dos que defendiam a exploração dos recursos da floresta em nome do progresso e os que lutavam pela sua preservação da floresta em pé. Entretanto, a partir da década de 1990, essa identificação se torna mais difícil de ser delimitada após a introdução de modelos de “desenvolvimento sustentável”, enquanto nova roupagem do capitalismo. Tornam-se necessários novos arranjos (ou antigos disfarçados de novos), que abarque os interesses anteriormente conflitantes, e que, sutilmente, abra as portas para a passagem do poderio internacional, possibilitando que floresta possa ser “manejada” por grandes corporações transnacionais que possuem selos de madeira “certificada”.

Em diferentes tempos, povos originários, seringueiros e caboclos foram desterritorializados pelo colonizador e pelo capitalismo. Hodiernamente, o ser Amazônida continua sendo desterritorializado, entretanto, aprimoram-se novos formatos melhor aceitos socialmente. A educação pública, mais uma vez, pode estar sendo utilizada capitalismo em sua atual versão neoliberal, como um instrumento da desterritorialização.

A esse respeito, Machado e Faria (2014, p. 759) problematizam e refletem sobre “a organização curricular no contexto das políticas de mercadorização da educação”. Nessa perspectiva, o currículo prescrito de Ensino Religioso (bem como a própria disciplina) pode vir a contribuir com o reestruturado e atual modelo capitalista de desterritorialização quando nega/invisibiliza a religiosidade e a cultura regional dentro das escolas públicas, esvaziando as populações Amazônidas de pertencimento e promovendo a quebra do vínculo entre o povo e o território que este ocupa.

Intencionalmente, ou não, o currículo de ER e a disciplina em questão, findam colaborando para o domínio neoliberal dos recursos naturais da floresta, águas e subsolos da Amazônia brasileira.

### 3 O CURRÍCULO DE ENSINO RELIGIOSO PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988: A MANUTENÇÃO DA RELIGIÃO DO COLONIZADOR

Com o objetivo de demostrar a força exercida hodiernamente pelas religiões cristãs, na política e nos rumos do Brasil, passaremos a focalizar o recente período pós-constituição de 1988 e as adequações realizadas pelo poder público para conciliar um Estado dito laico com a disciplina de Ensino Religioso, subvencionada por recursos públicos nas escolas do país. Ao contrário do que muitos imaginam, o poder da Igreja Católica, atualmente seguido de perto pelas Igrejas pentecostais e neopentecostais, frente a disciplina ER, segue firme, havendo mudado muito mais na forma de atuação de que nos objetivos de estar aliado ao poder e colher os frutos de tal parceria.

Em 1988, com o processo de redemocratização do país, é promulgada a atual Constituição da República. Nessa Carta Magna, o Brasil é declarado um Estado laico, por norma expressa nos Artigos 5 e 19, Inciso I. Assim, o poder público brasileiro não pode privilegiar nenhuma religião, ou subvencioná-las. Entretanto, as igrejas cristãs atuaram maciçamente no processo constituinte, garantindo força e projeção na política nacional. De acordo com Emmerick (2010, p. 156):

Neste contexto, com o processo de redemocratização do Brasil e com a instalação da Constituinte de 1988, a contradição do discurso da Igreja Católica e de outras denominações religiosas de matriz cristã, agora presentes no espaço público, restou clara, principalmente quando das discussões na Assembleia Constituinte sobre temas considerados caros às instituições religiosas, como contrariar os seus ensinamentos e os seus dogmas. Se a Igreja Católica e outras denominações religiosas detinham um discurso e uma atuação mais progressista no que diz respeito à justiça social, aos direitos humanos e à democracia, em outras temáticas mantiveram o seu histórico conservadorismo. Desta forma, atuaram de forma expressiva no processo da Constituinte para que os seus interesses fossem garantidos [...].

As igrejas cristãs defenderam seus interesses e ganharam espaço na Constituição de 1988, de modo a podermos observar logo em sua abertura, a referência à Deus e, mais adiante, dispor sobre a colaboração entre as religiões e o Estado quando do interesse público, bem como prever o ER nas escolas públicas, numa total contradição com um Estado que se intitula laico. Assim, a Constituição de 1988 prevê, no Artigo 210, a disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas do país, representando uma grande vitória para as igrejas cristãs sobre o Estado laico.



Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, apresentou dois problemas quanto ao ER: o primeiro para o próprio Estado, e o segundo às referidas igrejas, quando em seu texto original sobre o ER, estabelecia o seguinte:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, **sem ônus para os cofres públicos**, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas;
- II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (Brasil, 1996, Art. 33, grifos nossos).

Por um lado, a LDB/96, prejudicava o próprio Estado quando estabeleceu o ER confessional, em total afronta à própria Constituição vigente, mas que beneficiava as Igrejas cristãs que poderiam voltar legalmente ao processo de “catequização” dos alunos para o cristianismo. Por outro lado, tais instituições religiosas também foram seriamente lesadas, diante ao veto da subvenção financeira por parte do Estado à disciplina em questão. As igrejas cristãs necessitavam que esse problema fosse resolvido de imediato dado que, mediante essa lei, os professores de ER não poderiam ser remunerados pelos cofres públicos.

De forma rápida, logo em 1997, o referido Artigo 33, foi reformulado, passado a vigorar da seguinte forma:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997. Brasil, 1997).

Nitidamente, a nova redação do Art. 33, muda o ensino confessional e interconfessional da redação de 1996, para o ensino não confessional, fato que resolve as incongruências quanto à laicidade do Estado, bem como às questões monetárias inerentes ao referido artigo.

Assim, se em 1996, o ER seria ofertado sem ônus aos cofres públicos, na nova redação de 1997, essa menção simplesmente desparece, deixando o caminho aberto para que as diversas denominações religiosas (majoritariamente de procedência cristã), possam obter

alguns dividendos com esse fato, dado que, minimamente, os cofres públicos passam a poder pagar os proventos dos professores de ER.

No ano de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) inicia a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento apresentava a proposta governamental para a formação de uma base comum nacional direcionada ao Ensino Fundamental brasileiro, na intenção de subsidiar/orientar todas as escolas do país na formulação seus currículos. Para a tarefa de transformar o tradicional ER em um estudo de cunho pedagógico e científico, atendendo as proposições do Art. 33 da Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, o Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER), recebeu a incumbência de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), documento de legitimação do ER enquanto disciplina escolar (Toledo; Amaral, 2005).

Para tanto, foi introduzida nas escolas públicas uma nova metodologia do ER, que passou de uma abordagem confessional para uma releitura de sentido epistemológico, imprimindo fundamentos filosóficos e científicos à referida disciplina. Nessa perspectiva, o ER se aliou a outros saberes como Filosofia, História e a própria Ciência da Religião, passando a compor o currículo escolar como área de conhecimento, ao lado de outras disciplinas (Toledo; Amaral, 2005).

Uma mudança no panorama do ER ocorre quando o Decreto Nº 7.107 de fevereiro de 2010, em seu Art. 11, estipulou que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (Brasil, 2010).

Uma década depois, a árdua tarefa de se imprimir um caráter científico e pedagógico ao ER, desmorona pelo estabelecido no Decreto Presidencial n. 7.107. Resultante de um acordo entre Estado e Igreja Católica, ficou estabelecido a reintrodução do Ensino Religioso católico nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, aberto também a outras confissões religiosas. No ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), determinou que o ER pode



continuar a ser ministrado de forma confessional nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, determinação que vigora até os dias atuais.

Dessa forma, depreende-se que historicamente os Poderes Nacionais Constituídos vêm somando forças com o poder religioso das igrejas cristãs e estabelecendo parceria com elas. Certamente que o ER em caráter confessional não cederá espaço para a manutenção da cultura e religiosidade popular de indígenas, ribeirinhos, seringueiros, coletores e toda sorte de caboclos Amazônicas.

#### **4 O CURRÍCULO PRESCRITO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NO ACRE: INSTRUMENTO DE DESTERRITORIALIZAÇÃO IMPLÍCITA?**

Logo após a homologação da BNCC e seguindo o mesmo curso, inicia-se em 2018 no estado do Acre o processo de elaboração do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), que viria a ser implantado em 2020. Segundo Fontinele e Santos (2021), o CRUA possui sua organização análoga à BNCC, sem apresentar maiores críticas ou questionamentos com relação à mesma. Entretanto, Silva (1999) comprehende que os currículos escolares podem ser distintos quanto a sua tendência teórico-filosófica, mas convergem quanto à organização das atividades de ensino e seus processos educativos e aponta para a importância de se compreender que uma proposta curricular estabelece as intenções do grupo social determinante sobre o grupo social determinado.

Das proposições de Silva (1999, p.17), depreende-se que o currículo escolar está longe de ser uma simples listagem de bons conteúdos, apresentados de forma neutra. Dessa forma, aponta para a existência de os três tipos de teorias do currículo: as tradicionais; as críticas; e as pós-críticas. São as teorias pós-críticas as que se propõem a trabalhar categorias como "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo".

O CRUA de ER não realiza um exercício inicial de otimização das prescrições da BNCC, de forma que pudesse garantir/fortalecer os aspectos da cultura e religiosidade local/regional, deixando margem para ser trabalhado enquanto mais um instrumento contemporâneo de desterritorialização de ser Amazônica. Assim, no que concerne à referida disciplina, compreendemos que alguns pontos merecem destaque no texto do CRUA.

Logo de sua introdução, é atribuída às escolas a responsabilidade por “assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem aos estudantes a fim de garantir que ao longo da educação básica o aluno possa desenvolver as dez Competências Gerais da Educação Básica, propostas pela BNCC” (Acre, CRUA, 2019, p. 16).

Nesse mesmo sentido de desenvolvimento de competências e habilidades que adequam o aluno às necessidades do mercado de trabalho, Machado e Rego (2014), alertam sobre as reformas aos moldes empresariais que estão sendo impostas à educação pelo sistema neoliberal vigente. Essas reformas concebem o ensino/aprendizagem e todo o sistema educacional como mais uma mercadoria dentre tantas outras. Observa-se que CRUA não apresenta nenhum questionamento às referidas competências impostas pela BNCC, as acolhe com presteza e delega o ônus de sua execução, não ao sistema escolar como um todo, mas exclusivamente à escola.

Nas páginas do CRUA para ER, encontramos com relativa facilidade expressões carregadas de valores pejorativos ao fazer referência aos povos originários Amazônicas. A exemplo disso, podemos citar a página 1991 onde se encontra mais de uma vez a expressão “resquícios místicos” ao se fazer referência às crenças e conhecimentos transmitidos por gerações pelos povos originários, bem como de categorizá-los como “povos primitivos” (Acre, 2019, p. 1991). De certa forma, se transmite a noção de que os povos originários são “bárbaros” e suas crenças são, na verdade, “alegóricas”, não são de fato “religião”. Entretanto, quando o CRUA se refere ao cristianismo ou ao judaísmo, por exemplo, utiliza expressões como “tradições religiosas”, em uma postura que denota respeito.

Segundo Franzini, Machado e Cabral (2023), um fato importante revelado pelo CRUA quanto à disciplina de ER, seria a inexistência de referências bibliográficas que apresentem a cultura e religiosidade dos povos Amazônicas. Apesar de o CRUA de ER, possuir várias referências, nenhuma contempla diretamente a religiosidade da população local e/ou regional.

Dessa forma:

Apesar do CRUA haver assimilado sem questionamentos as competências e conceitos tais como “cultura”, “tradições”, “manifestações religiosas” e “crenças” apresentadas pela BNCC para a disciplina de ER, ele não faz nenhum tipo de vínculo desses mesmos conceitos à religiosidade local e/ou regional. Assim, tais concepções caem no vazio, dado não manifestarem a subjetividade do ser acreano/Amazônida (Franzini, Machado; Cabral, 2023, p. 09).



Assim os currículos, prescrito e oculto, vão agindo pelas linhas e entrelinhas do ER (bem como das demais disciplinas) e fortalecendo o colonialismo/colonialidade construídas durante séculos ao passo em que mascara a desterritorialização de espaços, corpos e mentes ao transmitir a mensagem eurocêntrica de inferioridade e servidão dos povos colonizados, inculcando a subalternidade e submissão em alunos, professores e toda uma coletividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Se percorrermos o período de existência/invenção do Brasil, poderemos verificar a presença decisiva das religiões cristãs, prioritariamente da Igreja Católica, em seus caminhos econômicos e políticos. Na porção territorial da Amazônia brasileira, historicamente os povos originários foram escravizados e dizimados pelos colonizadores com o objetivo de facilitar a ocupação da terra pelo conquistador europeu. Nesse processo de desterritorialização, o colonizador recebeu o apoio direto de grupos religiosos cristãos, vinculados prioritariamente à Igreja Católica. Nos séculos XIX e XX, quando ocorreram os dois ciclos da borracha, caboclos, seringueiros e ribeirinhos, quando se tornaram desnecessários, também passaram a ser perseguidos, caçados e assassinados.

Contemporaneamente, com o mesmo objetivo de tornar a Amazônia mais “acessível” às investidas do capital nacional e internacional, não se pode mais utilizar das antigas estratégias dos descimentos, correrias, incêndios nos tapiris, pistolagem e outras práticas similares. Assim, táticas mais atualizadas estão sendo empregadas para realizar um novo modelo de desterritorialização.

Nesse novo panorama, destacamos o papel da BNCC que, além das habilidades e competências, impõe a pretensa necessidade de um currículo pautado no conhecimento único, que pouco valoriza/agrega os aspectos regionais e locais de um país de proporções continentais. Nesse bojo, o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), quanto à disciplina de Ensino Religioso, pouco acrescenta à BNCC, não promovendo diretamente a diversidade religiosa e cultural da Amazônia acreana.

Se a disciplina de ER nas escolas públicas do Brasil, foi historicamente utilizada como um instrumento explícito de dominação, compreendemos que a mesma pode estar sendo

utilizada contemporaneamente com os mesmos objetivos, entretanto, de uma forma muito mais sutil, dado que além do currículo prescrito, também opera através do currículo oculto.

Quando o CRUA, para a disciplina de ER, não preserva/promove a cultura e religiosidade local/regional e fortalece a cultura e religiosidade eurocêntrica, esvazia de pertencimento a população local e fortalece a colonialidade do poder e do saber, operando enquanto mais um instrumento contemporâneo de desterritorialização do ser Amazônida, mesmo sem retirá-lo do território.

## REFERÊNCIAS

- ACRE. **CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/ac\\_curriculo\\_acre.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf) . Acesso em: 20 dez. de 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm) . Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.107 de 11/02/2010**. Brasília. 2010. Promulga o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm) . Acesso em: 18 dez. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BNCC\\_publicacao.pdf](http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wpcontent/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf) . Acesso em: 15 mar. 2022.
- CARVALHO, A. C.; CARVALHO, D. F. O Processo de Expansão do Capitalismo na Agricultura e a Importância da Renda Fundiária: Uma Perspectiva Marxista. **Revista de Estudos Sociais**. Ano 2015, N. 34. V.17. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/2416> . Acesso em: 14 dez. 2023.



COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, M. S. F. **O Ensino Religioso como Componente Curricular e a sua Identidade Epistemológica**: Uma Análise a partir dos Catecismos Católicos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Educação. Rio Branco, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

EMMERICK, R. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **REVISTA LATINOAMERICANA Sexualidad, Salud y Sociedad**- ISSN 1984-6487 / n.5. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/383>. Acessado em: 22 dez. 2023.

FONTINELI, M. T.; SANTOS, R. S. **A BNCC e suas Implicações no Processo de (Re)Formulação e Implantação da Proposta Curricular de Ciências Naturais do Município De Rio Branco-Acre**. 2021. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA11\\_6\\_ID2709\\_29072021173537.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA11_6_ID2709_29072021173537.pdf) . Acesso em: 21 dez. 2023.

FRANZINI, J. F.; MACHADO, T. M. R.; CABRAL, G. G. **As inter-relações entre a BNCC e o CRUA e suas implicações na disciplina de ensino religioso no Acre**: a negligência do componente humano. Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15113, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15113. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15113> . Acesso em: 22 dez. 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. EdUerj. 2004.

MACIEL, Antônio C. **A formação cultural da Amazônia e ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970**: o último round da resistência caboclada. In: GOBBI, Marcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (org). Educação e diversidade cultural: desafios para estudos da infância e da formação docente. 2012. Junqueira & Marin. Araraquara.

MACHADO, T. M. R. **Imigrantes sulistas**: caminhadas e aprendizados na região acreana. Rio Branco. EDUFAC, 2016. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/migrantes-sulistas.pdf>. Acessado em: 17 dez. 2023.

MACHADO, T. M. R.; FARIA, L. R. A. **A organização curricular no contexto das políticas de mercado-rização da educação**: COC- um produto curricular encomendado, comprado e consumido no Acre. Anais do VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-

Ocidental: Artes, Silêncios e Silenciamentos? VII Colóquio Internacional As Amazôncias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia? Rio Branco: Nepan Editora, 2014. v. 01. p. 751-759.

OLIVEIRA, S. R. “**Economia Verde” e disputa pelos territórios:** o caso dos povos indígenas no estado do Acre. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional – MDR). Universidade Federal do Acre – UFAC, Rio Branco, 2014.

PAULA. E. A. (**Des**) **Envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental:** dos missionários do processo aos mercadores da natureza. Rio Branco-AC: EDUFAC, 2005.

PIVETTA, Marcos. MAIS GENTE NA FLORESTA. **Revista Pesquisa FAPESP.** Edição 267, maio de 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mais-gente-na-floresta/>. Acesso em: 27 dez. de 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, Clacso, pp. 227-278, Buenos Aires, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOLEDO, C. A. A.; AMARAL, T. C. I. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. **REVISTA LINHAS.** V. 6 N. 1 (2005). Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1248>. Acessado em: 13 dez. de 2023.

STELLA, T. H. T. **A integração econômica da Amazonia (1930-1980).** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Economia. Campinas, SP. 2009.

#### **COMO CITAR - ABNT**

FRANZINI, Joelma Ferreira; COSTA, Lucinete Gadelha da; MACHADO, Tânia Mara Rezende. O Currículo de Ensino Religioso na Amazônia Acreana: Instrumento Hodierno de desterritorialização. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24, n. 38, e25006, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4217>

#### **COMO CITAR - APA**

Franzini, J. F., Costa, L. G., Machado, T. M. R. (2025). O Currículo de Ensino Religioso na Amazônia Acreana: Instrumento Hodierno de desterritorialização. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25006. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4217>

#### **LICENÇA DE USO**

Licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.





## HISTÓRICO

Submetido: 20 de novembro de 2024.

Aprovado: 13 de janeiro de 2025.

Publicado: 10 de março de 2025.

---