

Adaptações da BNCC nos referenciais curriculares para o Ensino Religioso no Maranhão, no Ceará e no Rio Grande do Norte: um exercício de sociologia do currículo

Adaptations of the BNCC in the curricular references for Religious Education in Maranhão, Ceará, and Rio Grande do Norte (Brazil): an exercise in sociology of curriculum

Adaptaciones de la BNCC en los referentes curriculares de Educación Religiosa en Maranhão, Ceará y Rio Grande do Norte: un ejercicio de sociología curricular

Waldney de Souza Rodrigues Costa¹

RESUMO

Neste texto são avaliadas as adaptações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas referências curriculares de três estados do Nordeste brasileiro, Maranhão (MA), Ceará (CE) e Rio Grande do Norte (RN), com foco no componente Ensino Religioso. É um exercício de sociologia do currículo que busca levar em consideração as discussões mais recentes em teoria do currículo, sem perder de vista as especificidades do componente em questão. Elas terminam por deixar a crítica um pouco menos severa que outras já realizadas sobre a BNCC. Mas o exercício leva a um questionamento a respeito da clareza a respeito de quem são as pessoas que definem o que deve ser ensinado nas aulas de Ensino Religioso e como. Também identifica reiterações, ampliações e adições que são significativas no currículo e fomentam oportunidades de aprendizagem, mas que foram redigidas sem muita especificidade para cada estado selecionado, de forma que poderiam ser contribuições de qualquer outro.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Religioso; Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ciências da Religião; Conhecimento escolar.

¹ Doutor em Ciência da Religião pela UFJF, professor adjunto do Departamento de Ciências da Religião da UERN, onde coordena um subprojeto de PIBID Interdisciplinar de Ciências Sociais da Religião com bolsas Capes. E-mail: professordney@gmail.com

ABSTRACT

In this text are evaluated the adaptations of the National Common Curricular Base (BNCC) in the curricular references of three states in the Brazilian Northeast, Maranhão (MA), Ceará (CE) and Rio Grande do Norte (RN), focusing on the Religious Education component. It is an exercise in sociology of curriculum that seeks to consider the most recent discussions in curriculum theory, without losing sight of the specificities of the component in question. They end up making the criticism a little less severe than others already made about the BNCC. However, the exercise leads to a question about the clarity regarding who are the people who define what should be taught in Religious Education classes and how. It also identifies reiterations, expansions and additions that are significant in the curriculum and foster learning opportunities, but that were written without much specificity for each selected state, so that they could be contributions from any other.

KEYWORDS

Religious Education; Curriculum; National Common Base Curriculum (NCBC; Brazil); Religious Studies; School Knowledge.

RESUMEN

En este texto se evalúan las adaptaciones de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en los referenciales curriculares de tres estados del Nordeste brasileño, Maranhão (MA), Ceará (CE) y Rio Grande do Norte (RN), con foco en el componente de Educación Religiosa. Se trata de un ejercicio de sociología del currículo que busca considerar las discusiones más recientes en la teoría del currículo, sin perder de vista las especificidades del componente en cuestión. Acaban por hacer las críticas un poco menos severas que otras ya hechas sobre la BNCC. Sin embargo, el ejercicio lleva a una pregunta sobre la claridad en cuanto a quiénes son las personas que definen qué debe enseñarse en las clases de Educación Religiosa y cómo. También identifica reiteraciones, ampliaciones y adiciones que son significativas en el currículo y fomentan oportunidades de aprendizaje, pero que fueron escritas sin mucha especificidad para cada estado seleccionado, de modo que podrían ser contribuciones de cualquier otro.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa; Currículo; Base Curricular Nacional Común (BNCC, Brasil); Ciencias de la Religión; Conocimiento escolar.

Por uma sociologia do(s) currículo(s) de Ensino Religioso

Esse texto surge do esforço de comparação de currículos para o Ensino Religioso, com foco nas referências de três estados do Nordeste brasileiro: Ceará (CE), Maranhão (MA) e Rio Grande do Norte (RN). Em cada uma dessas unidades da federação foi publicado um documento oficial próprio de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu território, com reiterações, adaptações e reinterpretações feitas para atender suas especificidades. Pretende-se apresentar aqui os resultados de uma análise desses documentos realizada

com atenção a pontos-chave da discussão sobre o Ensino Religioso no Brasil e em perspectiva comparativa.

De imediato é preciso assumir que cada documento selecionado para a análise é um universo em si mesmo, amplo o suficiente para merecer uma avaliação em particular. Isso deverá ser realizado em um outro momento, com uma proposta diferente, de maior aprofundamento. O propósito aqui é outro. A ideia é que, ao identificar recorrências e semelhanças ou diferenças e especificidades, seja possível levantar questões e iluminar pontos que a análise de um documento só não permitiria. Será feito um esforço para não deixar o texto superficial, mas trabalhos comparativos exigem que se reduza algo do detalhamento. Será feita uma visada mais panorâmica com foco em alguns elementos considerados mais gerais nas questões em torno do Ensino Religioso.

A escolha dos três Estados em questão se deu de forma um pouco arbitrária, baseada praticamente na proximidade geográfica. Uma grande equipe se empenhou na avaliação das adaptações da BNCC buscando cobrir todas as unidades federativas e três pessoas ficaram responsáveis por analisar o Nordeste, sendo que os três estados aqui apresentados ficaram sob a minha responsabilidade. Mas essa proximidade não significa um mesmo estágio no desenvolvimento do Ensino Religioso. O Rio Grande do Norte, por exemplo, foi pioneiro ao criar uma das primeiras Licenciaturas em Ciências da Religião (CR) do Nordeste, ainda em 2001, enquanto o Maranhão até hoje não possui nenhum curso próprio de formação em funcionamento, a não ser os que operam a distância com polos em seu território. Isso pode abrir possibilidades de avaliação pertinentes para a discussão.

Para decidir o que considerar mais central na análise, foi observada a discussão em torno da sociologia do currículo. Trata-se de uma área intermediária entre as Ciências Sociais e as Ciências da Educação que surgiu da avaliação crítica dos documentos que procuram regular o que é ensinado. Do lado da Educação surgiu do interesse nas implicações pedagógicas e, do lado das Ciências Sociais, como uma espécie de derivação da Sociologia do Conhecimento, surgiu do interesse nas relações sociais, especialmente as relações de poder, envolvidas na criação e implementação desses documentos. É um capítulo especial do que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação.

O trabalho de Michael Young nos ajuda a ter uma noção geral dessa discussão. Desde a sua clássica obra *Knowledge and Control*², ele se tornou uma das principais referências mundiais dessa área. Por isso foi convidado algumas vezes ao Brasil para ministrar conferências nos anos que antecederam a publicação da BNCC, como o conhecido discurso de outubro de 2013 a convite do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) para o congresso *Construindo uma Base Curricular Comum*.³ Com extensa carreira, ele participou da primeira onda das teorias do currículo, que surgiu ainda nos anos 1960 e destacava o currículo escolar como um instrumento de poder. As críticas que emergiram dessa época defendiam que não havia uma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento que podem ser trabalhados dentro de uma escola, de forma que aqueles que estão dispostos em qualquer currículo escolhido como oficial são sempre uma tentativa de impor determinados saberes em lugar de outros. Até

² YOUNG, Michael (Org.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>. Acesso em 20 dez. 2024.

hoje esse é um vértice de crítica a todo e qualquer tipo de currículo e não seria diferente com a BNCC no Brasil, que possui árdus críticos que chegam ao ponto de ser contrários à definição de qualquer tipo de currículo mínimo.⁴

No entanto, esse foi apenas o primeiro estágio de desenvolvimento teórico. Como explica Antônio Moreira⁵, referência brasileira nesse debate, o desenvolvimento da Sociologia do Conhecimento alterou os rumos da teoria do currículo. A partir dos anos 1980, a reflexão sobre quais as diferenças entre os variados tipos de conhecimento culminaram em uma reavaliação do que é ou deveria ser um saber escolar. Entendeu-se que, em cada sociedade, sempre há algum tipo de saber considerado melhor para a solução de problemas e compreensão do mundo e que nem sempre está acessível a toda a população. Saberes desse tipo, quando não são acessados através da escola, não há garantia de que sejam encontrados em ambientes não escolares.⁶ E a questão mais central é que a parcela da população desprovida desse tipo de conhecimento termina por ter menor poder de decisão sobre a sua própria vida, pois é ele que confere maior possibilidade de intervenção.⁷ Isso é grave. Até mesmo o saber que pode ser criticado como colonial, se é o considerado mais importante em uma sociedade, precisa estar disponível a toda a população, pois, sem ele, ela fica em piores condições para travar uma luta decolonial para transformar essa mesma sociedade. Em uma entrevista dada a Galian e Louzano⁸, Michael Young explica que essa descoberta afetou a forma de avaliar documentos curriculares. Currículos são instrumentos de poder, mas também formas de fixar conhecimentos que empoderam. É paradoxal e contraditório, mas não há como ser de outra forma. São dois lados da mesma moeda que quase sempre se antagonizam na implementação de políticas públicas para a educação.

Essa discussão mais recente é conhecida na área da Educação como a virada do “currículo poderoso” face à antiga crítica ao “currículo dos poderosos”⁹. Não é aqui o melhor espaço para aprofundar essas questões. Alguns aspectos serão desenvolvidos ao longo desse texto. Por hora, importa mais avançar para as implicações para a avaliação de currículos para o Ensino Religioso (ER). Para isso, a primeira coisa que se deve ter em mente é que muitas pessoas ligadas a essa vertente teórica possuem árdus críticas à BNCC como um todo, mas que não necessariamente podem ser aplicadas ao ER, por conta das suas especificidades. Um panorama desse movimento crítico está disponível no trabalho de Ornellas e Silva.¹⁰ Ele passa pela insatisfação de ver esse currículo como um instrumento de poder pouco focado no conhecimento. Só que as contradições do Ensino Religioso fazem com que a BNCC seja recebida de outra forma.

⁴ CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na base curricular comum. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.

⁵ MOREIRA, Antônio. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 72-83, abr./jun. 1990.

⁶ YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

⁷ YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2015.

⁸ GALIAN, Cláudia; LOUZANO, Paula. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”; Entrevista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

⁹ GALIAN; LOUZANO, 2014.

¹⁰ ORNELLAS, Janaína; SILVA, Luana. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2019.

Como explica Elisa Rodrigues¹¹, a formação do Estado secular brasileiro jamais apartou completamente a religião, mas a forma como o ER se desenvolveu mudou significativamente ao longo da história. Mudanças na legislação fizeram com que fosse cada vez mais escolarizado, no sentido de se tornar uma disciplina como qualquer outra. É verdade que a origem do modelo que hoje temos nas escolas faz parte de um capítulo peculiar da história da nossa educação:

Num trabalho harmonioso entre intelectuais leigos e clérigos, a Igreja Católica estreou sua participação no novo regime pós-1930 com uma vitória bastante comemorada: através da atuação do padre Leonel França, D. Leme conseguiu do então ministro da educação Francisco Campos o decreto de abril de 1931 que institucionalizou o ensino de religião facultativo na rede escolar pública. Tal decreto provocou a reação de intelectuais laicos, e, sem dúvida, foi uma das centelhas responsáveis pelo início de uma polêmica pedagógica que consumiu esforços de representativos pensadores brasileiros ativos na década de 1930.¹²

Essa polêmica pedagógica se estende até hoje, com posições radicalmente contra o Ensino Religioso nas escolas públicas, como a de Cunha.¹³ Mas é preciso ter em mente que não é porque uma disciplina ou um componente curricular (como dizemos hoje) são criados de uma maneira que eles permanecem os mesmos, sendo ensinados sempre da mesma forma. Assim como o ensino de Biologia em algum momento passou a assumir a teoria da evolução e isso o alterou profundamente ou, num exemplo mais recente, o ensino de História passou a incorporar a História da África como elemento obrigatório, o Ensino Religioso vem passando por uma transformação que o faz, no Brasil, não ser hoje exatamente o que os católicos envolvidos em sua origem queriam que ele fosse. A BNCC, a despeito de todas as idas e vindas do processo descrito por Freitas¹⁴, é um capítulo importante na história da escolarização do Ensino Religioso exatamente por expressar as mudanças nos objetivos pedagógicos.

A bem da verdade, é preciso reconhecer que desde os anos 1930, quando o ER foi introduzido ou reintroduzido nas escolas públicas, havia uma preocupação em equilibrar a liberdade de cátedra do professor com a liberdade de crença do aluno. É o que está na origem da facultatividade da matrícula, proposta por uma comissão do Governo Provisório de Getúlio Vargas, alvo de grande debate na Assembleia Nacional Constituinte da época, e, ao final, aceita pela Associação Brasileira de Educação (ABE) quando apresentou a Emenda 1.845, que deu origem ao capítulo sobre educação e cultura na Carta Magna de 1934.¹⁵ Todavia, as formas de garantir esse equilíbrio mudaram ao longo do tempo e a BNCC foi recebida no Brasil com a expectativa de cumprir um papel nisso.

Se, na esteira na nova Constituição Federal de 1988, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz que em seu Artigo 33 que, no Ensino Religioso, “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, [são] vedadas todas as formas de

¹¹ RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.

¹² GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 74.

¹³ CUNHA, 2016.

¹⁴ FREITAS, Eliane Maura Littig. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 459-476, jan./abr. 2021.

¹⁵ GHIRALDELLI JUNIOR, 2015.

proselitismo”¹⁶, a BNCC apareceu como um instrumento de controle disso. Nesse contexto, o currículo como instrumento de poder, algo visto de forma tão negativa nas versões clássicas da teoria do currículo, acabou se tornando uma forma de controlar os ímpetus religiosos do professor, no sentido de assegurar ao aluno que não seja respeitado apenas o seu direito de se matricular ou não no componente, mas também o direito de, uma vez matriculado, ser respeitado em sua diversidade durante as aulas.

Esse é um dos motivos que fazem com que a BNCC seja percebida como importante conquista para as pessoas envolvidas na área, como sintetizam Gabriel, Silva Júnior e Pereira¹⁷, mas não é o único. Há, de maneira geral, entre as pessoas que trabalham mais diretamente com o Ensino Religioso, uma espécie de otimismo com a BNCC, que até é visto por alguns críticos externos como uma espécie de ingenuidade. Cunha¹⁸ faz uma crítica desse tipo. Mas um outro motivo para essa “boa vontade” é que esse novo dispositivo legal é mais um passo na consolidação do ER na educação, deixando-o mais próximo dos outros componentes, a fim de ser percebido como algo que pertence às escolas mais do que a qualquer religião. Nesse aspecto, é de se admirar que críticos totalmente contrários a qualquer ensino religioso nas escolas públicas, muitos marxistas ou influenciados de alguma maneira pelo marxismo em sua formação, não assumam que o que está em jogo não é só uma questão epistemológica, nem só de conflito político em torno de interesses de instituições religiosas, mas também de dignidade do trabalhador. O profissional do ER quer ser visto como os seus pares e não como um corpo estranho na escola. Se o Ensino Religioso for totalmente excluído, que tipo de transição que os totalmente contrários propõem? Demissão em massa? Não é razoável pensar em questões epistemológicas ou políticas excluindo da equação as pessoas mais diretamente envolvidas, ou seja, o dito “chão da escola”. Para Nóvoa¹⁹, o motivo de muitas políticas educacionais fracassarem é que são criadas sem levar em consideração o professor como um trabalhador. E os profissionais do ER veem na BNCC o reconhecimento de que são trabalhadores tão dignos quanto os profissionais da Língua Portuguesa ou da Matemática.

O conjunto dos fatores citados faz com que essa área tenha uma relação específica com a BNCC. Isso precisa ser levado em consideração nas avaliações do Ensino Religioso no currículo nacional, estejam elas focadas nos documentos ou em algum outro aspecto.

Ainda estão por se desenvolver as pesquisas que avaliem a recepção da BNCC nas salas de aulas de ensino religioso. Como os professores que cumprem a legislação estão trabalhando a BNCC? Que tipo de dificuldade estão encontrando? E aqueles que porventura não cumprem, insistindo no proselitismo? Será que estão tão somente ignorando a BNCC ou foram afetados de alguma forma? Como isso se expressa em livros didáticos das mais variadas editoras? Pesquisas enfrentando essas e outras questões semelhantes estão surgindo pelo Brasil. Para que elas avancem, muito ajudaria estarem abastecidas de avaliações dos documentos curriculares. Antes de tratar do efeito prático da BNCC, é preciso entender o que ela é e as suas variações.

O restante desse texto pretende contribuir nessa direção, avaliando documentos curriculares de Maranhão, Ceará e Rio Grande do Norte. Reconhecendo a especificidade da relação da área com a BNCC, será buscada uma posição intermediária, de forma a reconhecer vantagens

¹⁶ BRASIL, 1996.

¹⁷ GABRIEL, Fábio; SILVA JÚNIOR, Alfredo; PEREIRA, Ana Lúcia. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-17, 2024.

¹⁸ CUNHA, 2016.

¹⁹ NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

da publicação do documento para o ER, como fazem Gabriel, Silva Júnior e Pereira²⁰, mas sem perder de vista a pertinência de críticas como as apontadas por Ornellas e Silva.²¹ O resultado será um trabalho descritivo, à semelhança do que fazem Junqueira e Itoz²², mas que carregue também o esforço de diálogo com as principais críticas à BNCC como um todo. Esse trabalho será apresentado em três etapas, começando com uma breve apresentação do contexto do Ensino Religioso em cada estado, seguida da descrição de como surgem os documentos curriculares e avançando para a comparação com a base nacional.

O Ensino Religioso no Maranhão, no Ceará e no RN: aproximações e distanciamentos

A Região Nordeste do Brasil, apesar de ter características semelhantes do ponto de vista do desenvolvimento regional, possui grande variação interna e não seria diferente com os três Estados que estão no foco dessa avaliação. Apesar a relativa proximidade territorial, há importantes diferenças entre Maranhão, Ceará e RN, sendo a primeira delas, mesmo que sutil, a própria forma de se referir a eles. A fim de criar uma dinâmica no texto, em alguns momentos usarei aqui o nome dos estados e em outros as siglas, mas no caso do Rio Grande do Norte darei preferência à sigla não apenas por ser o nome mais extenso, mas também porque é a forma como a população local mais se refere. Potiguares quase sempre preferem o tratamento de seu estado como RN. Dizem carinhosamente “erreêne” quase como que referindo a um nome próprio mesmo, ao invés de uma sigla. Diferente do que ocorre nos outros dois estados em questão.

Outras diferenças dignas de nota são em relação aos fatores geográficos. O Nordeste está dividido em cinco sub-regiões de acordo com a localização, o clima e a demografia. Enquanto o Maranhão, com mais de 330 mil km² de suas 217 cidades está todo na sub-região Meio-Norte, que é uma faixa de transição entre a Amazônia e o Nordeste, o Ceará, com quase 150 mil km² e 184 municípios, está todo no Sertão, conhecida área de semideserto tida como o coração do Nordeste; enquanto o RN, com 167 municípios e quase 53 mil km², possui um território cuja metade está na sub-região central e a outra nas sub-regiões Agreste e Zona da Mata, tendo a sua capital nessa última, que é a que historicamente se desenvolveu primeiro, não apenas nesse estado, mas em todo o nordeste. Além disso, cabe pontuar que, de acordo com o Censo de 2022, enquanto o Ceará possui quase 9 milhões de habitantes, o Maranhão possui cerca de 7 milhões e o Rio Grande do Norte pouco mais de 3 milhões.

Mas as características que mais nos importam aqui são em relação à História do Ensino Religioso. Sobre isso, no caso maranhense, uma das coisas que mais chama a atenção de Barbosa²³ é a diferença de tratamento entre o sistema estadual e o sistema municipal da capital, São Luís. Até 2015, com o debate em torno da BNCC já em andamento, o Ensino Religioso não consta em nenhuma das diretrizes do sistema estadual escolar, enquanto na diretriz da capital

²⁰ GABRIEL; SILVA JÚNIOR; PEREIRA, 2024.

²¹ ORNELLAS; SILVA, 2019.

²² JUNQUEIRA, Sérgio; ITOZ, Sonia de. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVA, Emerson (Orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 74-92.

²³ BARBOSA, Roseane do Socorro Gomes. O Ensino Religioso e a educação maranhense. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 273.

consta, inclusive como “elemento para a construção da cidadania”²⁴. Há uma lei sobre o ensino religioso²⁵, que surgiu revogando uma mais antiga²⁶, sendo que ambas preveem que o Conselho Estadual de Educação irá definir diretrizes para o ER, o que nunca aconteceu. Acrescenta-se a isso que não se tem notícia de um curso de graduação próprio para a formação para o Ensino Religioso em funcionamento no Maranhão. Com a recente onda de criação de cursos de licenciatura em Ciências da Religião a distância (EAD) é provável que exista algum polo nesse território, mas um curso próprio do estado não. O curso de extensão do Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (IESMA) seria o mais próximo disso, mas não é equivalente.²⁷

Quanto ao Ceará, um dos principais pontos de sua história é o surgimento do Conoerce, o Conselho de Orientação do Ensino Religioso do Ceará, formado por representantes civis de diferentes tradições religiosas e criado pelo Conselho Estadual de Educação para auxiliar na implementação do Ensino Religioso avaliando as propostas de currículo para o componente.²⁸ Outro ponto é a Resolução 404/2005 a partir da qual foi regulamentado o ER no estado. Ela prevê o ER de oferta obrigatória nas escolas, reitera a matrícula facultativa para o aluno, adicionando a previsão de uma alternativa para o aluno que não se matricular composta de “atividades com conteúdos que complementem a formação básica do cidadão”²⁹. Esse dispositivo também determina quais requisitos para ministrar aulas do componente, reconhecendo a Licenciatura em Ciências da Religião como a habilitação plena para tal, admitindo outros tipos de formação em caráter suplementar. Contudo, um fato curioso é que o Ceará não possui atualmente um curso de graduação em CR em seu território. Castro³⁰ explica que, quando a resolução foi publicada, funcionava um curso de Licenciatura em Ciências da Religião na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), mas que só ficou em atividade entre 1998 e 2013 e terminou fechado por conta da falta de uma diferenciação maior com a teologia católica e outras dificuldades dessa universidade.

O que hoje falta ao Maranhão e ao Ceará pode ser considerado um marco na história do Ensino Religioso no Rio Grande do Norte: um curso de Licenciatura em Ciências da Religião ativo. Criado em 2001, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em pioneirismo, no âmbito do Nordeste, só fica atrás da experiência do Ceará, já citada. Mas até hoje segue em pleno funcionamento, adaptando-se às transformações recentes do Ensino Religioso, que o fazem cada vez mais distante da teologia cristã, confessional ou interconfessional, e cada

²⁴ BARBOSA, 2015, p. 273.

²⁵ MARANHÃO. Lei nº 8.197, de 06 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade como disposto na Lei Federal nº 9.475/97 e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Maranhão – DOEMA*, São Luís, 15 dez. 2004.

²⁶ MARANHÃO. Lei nº 7.715, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade como disposto na Lei Federal nº 9.475/97 e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Maranhão – DOEMA*, São Luís, 21 dez. 2001.

²⁷ BARBOSA, 2015.

²⁸ CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. O Ensino Religioso no Estado do Ceará. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 214-222.

²⁹ CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 404 de 14 de setembro de 2005. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: CEC, 2005, p. 2.

³⁰ CASTRO, 2015.

vez mais próximo de um campo científico de base.³¹ O RN vem mudando bastante o perfil do Ensino Religioso local, especialmente no que tange ao perfil docente, e o curso da UERN é um catalizador e, também, fomentador das novas direções.³² O RN não possui uma Resolução como a do Ceará, mas um Parecer de seu Conselho de Educação acabou cumprindo essa função. O Parecer 050/2000 também fixa a Licenciatura em Ciências da Religião como a habilitação ideal para o Ensino Religioso. Apesar de também admitir outros tipos de formação em caráter suplementar, o que tem sido mais criticado recentemente, esse documento foi o ponto de partida para o acordo entre a UERN e um instituto teológico católico que viabilizou os primeiros passos do curso.³³ Hoje, já sem o acordo e funcionando de forma mais autônoma, o curso possui um grande volume de egressos empregados e atuantes na área, especialmente na Região Metropolitana de Natal.³⁴ Quando se fala em recepção do currículo do Ensino Religioso no RN, é, em grande medida, da recepção por esse grupo que estamos falando.

Os contextos maranhense, cearense e potiguar do Ensino Religioso não são os mesmos, apresentando peculiaridades. Do ponto de vista das ações dos Conselhos de Educação, por exemplo, enquanto um caso apresenta uma Resolução específica sobre o componente (CE), outro só possui um parecer (RN), e um terceiro é marcado pela ausência de diretriz de seu Conselho, mesmo tendo previsão legal (MA). Em uma visada mais geral até é possível percebê-los como expressões de diferentes momentos do processo de escolarização do componente que vem ocorrendo no Brasil, mas, se concordamos com Junqueira³⁵ que ter uma ciência de referência é uma fase importante desse processo, é preciso reconhecer que a formalização disso é um aspecto de grande variação entre MA, CE e RN. E, sobre isso, é preciso ter clareza de que não é porque um estado tenha um curso de Ciências da Religião funcionando que tal curso necessariamente tem influência sobre a formulação dos currículos. Esse é um dos aspectos que precisa de atenção. Para Young³⁶, o conhecimento que precisa estar no currículo, aquele que empodera pela capacitação para a generalização e aplicação a diferentes contextos, é o conhecimento científico, mas nem sempre as pessoas envolvidas na atividade científica estão envolvidas na formulação dos currículos. Isso é uma coisa particularmente grave no caso da relação entre Ensino Religioso e Ciências da Religião, pois, além dos cursos serem relativamente recentes, a própria ideia da aplicação ao contexto educacional é uma coisa nova nesse campo de investigação cuja constituição no Brasil deixa as pessoas que nele atuam muito mais habituadas à fragmentação em múltiplas posições epistemológicas do

³¹ JUNQUEIRA, Sérgio. Uma ciência de referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER – Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, ano 15, n. 3, p. 10-25, jul./dez. 2015.

³² OLIVEIRA, Maria do Socorro; COSTA, Vera Lúcia Coelho; BEZERRA, Nemerite dos Santos. O Ensino Religioso no sistema de ensino do Rio Grande do Norte. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015, p. 407-450; BENEVIDES, Araceli Sobreira. A carreira docente do Ensino Religioso do município de Natal: transformações recentes. In: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; POZZER, Adecir (Orgs.). *Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 247-256; BENEVIDES, Araceli Sobreira; VAN DER BERG, Irene; BOSCO FILHO, João; SOUSA TORRES, Maria Augusta. Curso de Ciências da Religião da UERN: possibilidades e desafios. In: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; POZZER, Adecir (Orgs.). *Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017, p. 78-99.

³³ OLIVEIRA, 2015.

³⁴ BENEVIDES; VAN DEN BERG; BOSCO FILHO; SOUSA TORRES, 2015.

³⁵ JUNQUEIRA, 2015.

³⁶ YOUNG, 2015.

que a um engajamento em uma ação conjunta com um objetivo educacional.³⁷ Essas são questões a serem levadas em consideração na análise dos documentos.

Documentos Curriculares para o Ensino Religioso no Maranhão, no Ceará e no RN

Nas discussões em teoria do currículo é um ponto pacificado que todo currículo é mínimo, ou pelo menos deveria ser. Isso quer dizer que, na sua constituição, já deve estar previsto que não ocupe todo o percurso de sala de aula, reservando tempo o suficiente para a contextualização. E, nesse caso, não se trata de contextualizar a região, o estado, a cidade ou mesmo o bairro, mas a própria escola, o lugar mais imediato em que o conhecimento ganha significado. O currículo nacional para o Ensino Fundamental no Brasil é chamado de “base” exatamente por seguir um pouco dessa lógica, pelo menos na sua idealização. O quanto disso se traduziu no resultado é uma grande controvérsia³⁸, mas o fato é que a previsão de que cada Unidade Federativa iria criar um currículo próprio adaptando a base é um ponto intermediário na concretização do ideal. É uma previsão da LDB em seu Art. 26:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter 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.³⁹

A ideia é adaptar o que é básico em nível nacional ao que é peculiar e necessário no nível estadual. O problema é manter a proposta de não ocupar todo o tempo da escola. Isso não é uma tarefa fácil. Há sempre alguém reivindicando a inclusão de alguma coisa que considera básica e reclamando que o currículo está incompleto. Falta, em muitos casos, a compreensão de que o currículo a ser criado será o mesmo adotado em diferentes modalidades da educação, pública ou particular, no campo, especial, para jovens, adultos e idosos, etc. Cada unidade federativa precisou enfrentar o desafio de adaptar a BNCC, que já é um documento bem extenso, sem reduzir ainda mais a possibilidade de contextualização escolar ao nível mais imediato da sala de aula. Isso condiciona todo o trabalho.

O Documento Curricular do Maranhão (DCMA) inicia exatamente pela exposição dessa tensão. Em sua introdução, afirma que, para a construção do texto, “buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas”⁴⁰. A questão é a diferença entre autonomia e independência. O professor, idealmente, teria liberdade para decidir como fazer e o que acrescentar, mas não pode atuar de forma completamente alheia ao que se definiu como básico para cada escola no estado. E, a fim de legitimar a forma como se decidiu o que é básico, inicia-se com a referência a consultas públicas presenciais e online que permitiram aos profissionais da educação o envio de contribuições ao texto, através da colaboração de órgãos

³⁷ COSTA, Waldney. Ensino Religioso como política pública educacional: um desafio para a Ciência da Religião no Brasil. *Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 187-208, dez. 2017.

³⁸ ORNELLAS; SILVA, 2019.

³⁹ BRASIL, 1996, np.

⁴⁰ MARANHÃO, 2019, p. 5.

como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA).

A despeito dessa afirmação, que vai se repetir em outros documentos do tipo, sendo o currículo um instrumento de poder, é sempre importante ter em vista que o poder maior é sempre o de quem dá a redação final. Não importa quantas contribuições tenha recebido, o grupo que faz o fechamento do texto acaba por decidir o que é acatado ou não. No caso maranhense, os nomes das pessoas envolvidas constam em uma ficha técnica, ao final do texto. Ela divide a equipe entre coordenadores, representantes, redatores, especialistas e leitores críticos⁴¹, sem dizer exatamente qual era a atribuição de cada um. O caso do ensino religioso chama a atenção por ser o único componente que não possui nenhum nome listado entre os redatores. Há nomes de especialistas e de leitor crítico, mas todos os outros componentes possuem as três funções.⁴² Outras áreas que possuem apenas especialistas são Alfabetização, Temas Integradores e Diversidade, mas são mais típicas do trabalho intercomponentes. Isso levanta uma série de questões. Quem de fato redigiu o texto do Ensino Religioso? Será que foram os especialistas? Ou alguém que não foi arrolado por mero erro de digitação? Isso não é respondido pelo documento nem pelos textos oficiais que o apresentam.

De toda forma, no DCMA, como especialistas em Ensino Religioso, constam os nomes de Januário Rosendo Máximo Júnior e Luiz de França Araújo Neto que são, basicamente, dois filósofos. Essa informação não consta no texto, mas pode ser encontrada na plataforma de currículos Lattes. Na consulta realizada em janeiro de 2025, foi possível ver que Máximo Júnior também é Mestre em Educação e já exerceu a docência no Ensino Fundamental e Médio, mas não há nada sobre Ensino Religioso a não ser a própria referência ao documento aqui analisado. No caso de Araújo Neto, nem mesmo isso. Como essas pessoas foram consideradas especialistas em ER é uma pergunta que não pode ser respondida pelo documento. Essa é uma questão grave. É apresentado para um professor um documento que vai direcionar o que ele pode fazer nas aulas de seu componente sem dizer para ele qual a relação de quem criou o documento com esse componente. É por atitudes como essa que os professores, de maneira geral, criam resistência contra currículos oficiais.⁴³ Mesmo que os nomes dos especialistas tenham notório saber reconhecido em alguma parte do Maranhão, era preciso apresentar isso para dar maior segurança ao público-alvo do currículo. Um professor que acaba de ingressar na rede, podendo inclusive estar vindo de outro estado, precisaria de uma contextualização mínima. Aqui o enfoque recaiu sobre o Ensino Religioso, mas possivelmente isso ocorre em outras áreas também.

O DCMA também cita o nome de um leitor crítico do texto do componente, Luiz Raphael Teixeira da Silva. Também não há um minicurriculo dele disponível no texto. Uma das informações que poderia constar é que ele foi o redator do documento curricular do Ceará na área de Ensino Religioso. Voltarei a isso mais adiante. Mas parece uma ideia razoável de que alguém envolvido na redação do texto de um estado contribua analisando criticamente o texto

⁴¹ Tem sido comum em textos que avaliam documentos curriculares o uso de aspas ao se referir a esses títulos, mas isso pode sugerir algum tipo de ironia. Quem lê “leitor crítico” pode ter a impressão de uma provocação como se o texto desse a entender que a figura em questão não é crítica como deveria ser. Para evitar qualquer tipo de julgamento nessa direção, optou-se pela redação sem aspas.

⁴² MARANHÃO, 2019, p. 480-481.

⁴³ YOUNG, 2015.

de outro, só que isso não é apresentado. Novamente, só é possível descobrir por caminhos externos, como uma plataforma de currículos. E no currículo Lattes emerge outra questão. Silva tem toda a sua formação na Geografia, licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado. Também não há muitas referências ao Ensino Religioso que possam avalizá-lo como crítico competente, a não ser uma dissertação de mestrado que orientou sobre o ER no Ceará. Novamente voltamos à questão: como essas pessoas ganharam tanto poder de decisão? Será que há algum notório saber reconhecido por quem organizou a redação? Isso não está claro. É desejável que estivesse.

Quanto ao conteúdo, curiosamente, o texto apresenta o Ensino Religioso iniciando com referências às Ciências da Religião, inclusive ao trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) e à criação da Área 44 da Capes, nomeada “Ciências da Religião e Teologia”. É um aspecto que também chamou a atenção de Moreira⁴⁴, em sua avaliação do texto, mas aqui ganha destaque por ser indicativo de que o redator pode até não ter vínculo formal com a área, mas a conhece minimamente. Apesar de poucas referências a autores da área, o texto que segue acompanha minimamente a descrição da trajetória de escolarização do ER. Outra coisa que chamou a atenção de Moreira⁴⁵ é o acréscimo de “atividades sugeridas”. Há uma lista de possibilidades no texto de apresentação, mas isso é mais bem detalhado na exposição do quadro curricular. Para cada habilidade listada na BNCC, o currículo do Maranhão apresenta pelo menos uma atividade como sugestão para o trabalho com aquele objeto de conhecimento. Isso cria uma cara própria para a apresentação do currículo. No entanto, se o leitor busca algo específico do estado, irá se decepcionar. As atividades são sempre genéricas e não guiadas por especificidades regionais. Não faria muita diferença se elas fossem sugeridas a qualquer outra unidade da Federação.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) tem um foco muito destacado no direito à aprendizagem na idade certa, algo reiterado várias vezes ao longo do documento, mas no que se refere ao Ensino Religioso, possui semelhanças com o do Maranhão para além do envolvimento de Luiz Raphael Teixeira da Silva. Aliás, ele também está envolvido na criação do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), que tem em comum com o DCMA a criação mediada por uma consultoria da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Na ficha técnica do documento constam coordenadores, redatores, colaboradores e leitores críticos e, à semelhança do caso anterior, não há nomes de redatores imediatamente indicados para o ER, embora existam para todos os outros componentes. Há colaboradores e leitores críticos. Os nomes aparecem com a instituição entre parênteses na frente, que é uma informação a mais em relação ao Maranhão, mas não há um minicurriculo, então, o avanço é pequeno nesse aspecto. Foram listados 9 colaboradores, o que deixa o componente entre os que possuem a maior equipe, ficando atrás apenas de Educação Física (12) e Língua Portuguesa (10). Entre os nomes, além de Teixeira da Silva, constam Andrea Paula Araujo Sabino, Antonio Bastos dos Santos Neto, Espedita Maria Alves Ferreira, Ivna Daciene de Sá Barreto Turczinski, Magno Ferreira de Melo Júnior, Marcelo Rangel Pinheiro, Maria da Conceição Sales da Costa e Mário Barbosa Oliveira. Nesses casos, a questão é mais grave que nos nomes do documento maranhense, pois a maioria não aparece nas buscas realizadas no sistema Lattes, a maior plataforma de currículos do país.

⁴⁴ MOREIRA, 2019.

⁴⁵ MOREIRA, 2019.

A única exceção é Mário Barbosa Oliveira, cuja consulta em janeiro de 2025 revelou que é graduado em História, especialista em gestão escolar e professor efetivo da rede municipal de Fortaleza. Não constava nada sobre Ensino Religioso. Os outros nomes constam no portal da transparência do Ceará como professores da rede estadual, o que dá alguma indicação de proximidade com o tema, mas esse nível de busca não permite descobrir a formação, nem em qual componente atuam. Se os docentes não se sentem seguros quanto a isso, fica comprometida a efetivação da proposta.

No caso dos três leitores críticos acontece algo diferente. Não só aparecem na Plataforma Lattes, como aparentam maior envolvimento com o Ensino Religioso. Erinaldo Pedro da Silva aparece como graduado em Teologia e em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), mas também Licenciado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), e é professor de Ensino Religioso da rede municipal de Fortaleza desde 2016. Paulo Agostinho Nogueira Baptista é mestre e doutor em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo cursado uma antiga graduação em CR na mesma universidade no final dos anos 1970 e lecionado Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio de colégios particulares católicos de Belo Horizonte (MG) nos anos 2000. Além disso esteve diretamente envolvido na criação da Associação de Docentes de Ensino Religioso e Ciências da Religião de Minas Gerais (ADPERMG) e possui uma variedade de publicações sobre ER, alguma em coautoria com Giseli do Prado Siqueira⁴⁶, que é a terceira pessoa da lista de leitores críticos do ER no DCRC. Pelo que consta no currículo Lattes, é graduada em Pedagogia, mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora na mesma área pela UFJF, com ambos os trabalhos, de dissertação e tese, dedicados ao Ensino Religioso. Assim como Paulo Agostinho, é professora na pós-graduação em CR da PUC Minas, coordenando projeto de pesquisa sobre ER, cursos de extensão de formação de professores, entre outras atividades.

Sobre o conteúdo, outra marca importante do DCRC em todos os componentes é a preocupação com a relação intercomponente e intracomponente, ou seja, a forma como as habilidades se relacionam entre si nos diferentes componentes e nos diferentes anos no mesmo componente. Essa é praticamente a principal adaptação que foi feita no currículo do Ceará. Convém, então, observar como isso ocorre no Ensino Religioso. Ao avaliar esse aspecto, Moreira⁴⁷ conclui que não há alteração relevante. O autor entende que acaba “realçando um detalhamento das habilidades que, na verdade, não altera o modelo tecnicista já implicado na BNCC”⁴⁸. Mas há algumas coisas a considerar. Em uma análise bibliométrica, é possível perceber que as relações intercomponentes sinalizadas são basicamente do ER com a História (40 citações), a Educação Física (24) e a Geografia (15). Surpreende a posição da Educação Física, mas a relação é bem explícita, por exemplo, em habilidades como a EF67EF17, que é “Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito”⁴⁹, e

⁴⁶ Há um erro de digitação no DCRC que coloca o nome da professora como Gisele. Se a pesquisa for realizada dessa forma no Lattes ela não aparece. Em consulta ao site da PUC Minas foi possível identificar o erro e encontrar o currículo.

⁴⁷ MOREIRA, 2019.

⁴⁸ MOREIRA, 2019, p. 9.

⁴⁹ CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019, p. 268.

parece ter relação com a capoeira. Segundo o DCRC, ainda que prevista para o 6º e o 7º ano na Educação Física, ela está relacionada à habilidade EF09ER06 do ER no 9º período, que é “reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana”⁵⁰; e à EF03HI03, de História para o 3º ano, que é “identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes”⁵¹. Observando isso, não me convenço de que seja uma mera reprodução tecnicista como diz Moreira.⁵² Talvez isso se aplique aos objetos e competências específicos relacionados no Ceará, mas não na relação intercomponente. Essa parece mais uma abertura para a criação de projetos interdisciplinares de colaboração mútua entre professores de diferentes componentes e diferentes anos, o que, na rotina da escola, faz toda diferença em períodos como a Semana da Consciência Negra, que demanda ações conjuntas. Mas por outro lado, é possível perguntar por que não foram sinalizadas relações com outros componentes, como Arte. Isso fica em aberto.

Já na relação intracomponente apontada no currículo do Ceará, as habilidades mais recorrentes no Ensino Religioso são EF01ER05, EF02ER03, EF05ER01, EF05ER04 e EF06ER01. Cada uma delas é indicada como tendo relação com outras cinco habilidades diferentes. Trata-se de “(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um”⁵³, prevista para o 1º ano; “(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...)”⁵⁴, prevista para o 2º ano; “(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória”⁵⁵, prevista para o 5º ano; “(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos”⁵⁶, prevista para o 6º ano e “(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos”⁵⁷, que está prevista na BNCC para o 5º ano, no Objeto de Conhecimento “Ancestralidade e tradição oral”, o qual curiosamente não consta no DCRC entre ou outros do 5º ano, talvez por um mero erro de redação da tabela. Seja como for, essas parecem ser as cinco habilidades do currículo nacional de Ensino Religioso consideradas mais importantes no currículo do Estado do Ceará. É até onde é possível avaliar, já que, assim como no Maranhão, tanto na relação intercomponente, quanto na intracomponente, não há nenhum conteúdo mais específico voltado para o território.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (DCRN) apresenta uma diferença importante em relação ao Maranhão e ao Ceará no que tange à apresentação dos responsáveis. Assim como nos outros, há a divisão entre coordenadores, redatores e colaboradores, mas não há a figura dos leitores críticos. E quanto ao Ensino Religioso, é o único entre eles que diz claramente quem são os redatores. O caso do RN é invertido, o que vai faltar ao ER é a figura do colaborador, que só aparece nos componentes Arte, Educação Física e História. Seja como for,

⁵⁰ CEARÁ, 2019, p. 599.

⁵¹ CEARÁ, 2019, p. 544.

⁵² MOREIRA, 2019.

⁵³ CEARÁ, 2019, p. 587.

⁵⁴ CEARÁ, 2019, p. 588.

⁵⁵ CEARÁ, 2019, p. 591.

⁵⁶ CEARÁ, 2019, p. 592.

⁵⁷ BRASIL, 2017, p. 453.

assim como nos outros casos, não há uma explicação explícita das diferenças entre as funções e também não há um minicurriculo que ajude a identificar quem são os nomes relacionados. Nem mesmo a filiação institucional, como aparece no documento cearense. Por mais que as pessoas relacionadas tenham uma trajetória que ateste seu lugar na redação, a informação não consta no texto e precisa ser buscada em outro lugar.

José Whollace Moura Banza de Arruda, Maria do Socorro de Oliveira e Vera Lúcia Coelho da Costa são as pessoas que assinam a redação do currículo do Ensino Religioso no DCRN. O primeiro também consta na relação de pessoas que integraram o Grupo de Trabalho (GT) da Secretaria de Educação, mas não há uma explicação clara da diferença entre essas atuações. De toda forma, na consulta à Plataforma Lattes em janeiro de 2025 não foi encontrado o seu currículo. O que foi possível descobrir no Portal da Transparência do Estado é que ele é um dos professores efetivos do quadro, mas, como em outros estados, não é possível descobrir o componente em que atua. É provável que seja o ER. Verá Lúcia já tem um currículo disponível. Ao que consta, é formada para o Ensino Religioso pela antiga Educação Religiosa pela Escola Superior de Educação Religiosa (ESER), que funcionava no RN antes da criação do curso da UERN.⁵⁸ É também graduada em Pedagogia, especialista em Ciências da Religião pela UERN, professora de Ensino Religioso da rede estadual do RN e da rede municipal de Natal, a capital. O caso de Maria do Socorro é um pouco peculiar por conta da existência de muito homônimos, mesmo restringindo a busca ao Rio Grande do Norte, mas, ao que tudo indica, trata-se da assessora da Secretaria de Educação responsável pelo Ensino Religioso. Ela também é egressa da especialização em CR da UERN, inclusive com a mesma orientadora de Vera, e tem uma longa presença registrada em eventos da área desde pelo menos os anos 2000.

Essa maior proximidade formal com as Ciências da Religião não se refletiu em uma mudança muito significativa no currículo em relação aos outros dois estados. Como avalia Moreira⁵⁹, não há inovação quanto à estrutura da BNCC. O que há de peculiar ao caso potiguar, mas que está presente em todos os componentes, é a ampliação da ideia de problematização preconizada pela BNCC. No RN ela é ampliada e se transforma em um conjunto de provocações específicas para cada ano do Ensino Fundamental, de acordo com as Unidades Temáticas a serem trabalhadas. Elas são redigidas como se fossem formuladas do professor para o aluno, como por exemplo:

Como você se relaciona com a natureza? Ela lhe diz alguma coisa? Alguma vez já visitou uma mata e/ou uma floresta? Esteve em uma cachoeira, um rio ou um lago? Todos os lugares na natureza são iguais? Se alguém nos disser que a natureza é sagrada, o que acha disso? Já ouviu falar que existem pessoas e povos que vivem na floresta? Você conhece algum lugar considerado sagrado?⁶⁰

Essa é parte da problematização proposta para o Ensino Religioso no 3º ano, que possui como objetos de conhecimento os Espaços e Territórios religiosos. Assim acontece para os nove anos, mas sem muita distinção entre quais se relacionam com que habilidades. A ausência dessa divisão por habilidades é também o que diferencia as sugestões didáticas que constam no documento

⁵⁸ BENEVIDES, 2017.

⁵⁹ MOREIRA, 2019.

⁶⁰ RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Offset, 2018, p. 1050.

do RN das atividades sugeridas do documento do Maranhão. Ambos os currículos buscam apresentar possibilidade de trabalho para os professores sem deixá-los muito amarrados às propostas, mas no caso potiguar as sugestões não mais transversais e menos direcionadas, separadas apenas pelo ano. Uma das sugestões que aparecem como relacionada à problematização citada acima é “Mostrar aos estudantes que existem espaços e territórios sagrados na natureza (rios, cachoeiras, lagos, grutas etc.) e construídos pelo homem (templos, cidades sagradas, cemitérios etc.)”⁶¹, que claramente pode estar relacionada a mais de uma habilidade.

Síntese dos resultados e considerações finais

Para Michael Young⁶², uma das maiores fraquezas das discussões em teoria do currículo é que elas são tocadas por pessoas que em sua maioria conhecem muito sobre teoria do currículo e pouco sobre os componentes cujos currículos analisam. O que se procurou nesse texto é fazer um exercício de sociologia do currículo a meio caminho, apresentando uma avaliação criteriosa de currículos para o Ensino Religioso, sem perder de vista as especificidades dessa área. Isso terminou por apresentar uma análise de três estados do Nordeste (MA, CE e RN) menos incisiva nos problemas relativos ao conhecimento, tal como fazem Ornellas e Silva⁶³, pois foi posto em perspectiva que a recepção da BNCC em um componente que antes dela não tinha nem mesmo uma diretriz nacional específica não é a mesma dos outros. Benefícios que em outras áreas são óbvios, aqui são novidade. Isso não quer dizer que os problemas em torno do conhecimento não existam. O foco demasiado em habilidades pode descaracterizar o conhecimento científico que, por natureza, adquire diferentes significados conforme o contexto.⁶⁴ Embaraços dessa natureza atingem também o Ensino Religioso, mas nesse componente, por conta da urgência de outras questões, acabam ficando para uma avaliação posterior. Precisarão ser enfrentados em algum momento.

Pelo menos um problema dessa ordem não foi adiado nesse texto: a indagação a respeito de quem são as pessoas que definem o currículo. Nesse aspecto, é comum que todo documento curricular no Brasil comece pela listagem da quantidade de sessões de consulta pública. O do RN, por exemplo, enfatiza as mais de 15 mil consultas online que recebeu. No entanto, por mais consultas que se faça, tudo termina sendo sistematizado pelas mãos de poucos e eles acabam tendo um poder muito grande de definir o que entra ou não no texto final. Por isso é importante informar, no próprio texto, quem são as pessoas responsáveis por isso e como elas se relacionam com o trabalho que estão fazendo. Chama a atenção a dificuldade de informação clara a respeito disso, principalmente no caso do Ceará. Até poderiam ser acionados contatos pessoais para completar dados sobre cada nome listado nos documentos, mas o acesso de cada professor a essa informação não deveria depender disso. Esse o motivo da opção pela coleta mais impessoal e em sistemas mais acessíveis a qualquer um.

No Quadro abaixo é possível conferir a síntese das informações relativas à redação dos documentos curriculares para o Ensino Religioso no Maranhão, no Ceará e no RN, que foram analisados aqui.

⁶¹ RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 1050.

⁶² YOUNG, 2015.

⁶³ ORNELLAS; SILVA, 2019.

⁶⁴ YOUNG, 2014.

Quadro 1 – Pessoas envolvidas na redação dos currículos para o Ensino Religioso no Maranhão, no Ceará, e no Rio Grande do Norte

Estado	Nome	Função	Docente	Docência no Ensino Religioso?	Possui Licenciatura específica?	Possui Pós-Graduação em CR?
MA	Januário Rosendo Máximo Júnior	Especialista	Sim	Não	Não	Não
	Luiz de França Araújo Neto	Especialista	Sim	Não	Não	Não
	Luiz Raphael Teixeira da Silva	Leitor crítico	Sim	Não	Não	Não
CE	Andrea Paula Araujo Sabino	Colaborador	Sim	?	?	?
	Antonio Bastos dos Santos Neto	Colaborador	Sim	?	?	?
	Espedita Maria Alves Ferreira	Colaborador	Sim	?	?	?
	Ivna Daciene de Sá Barreto Turczinski	Colaborador	Sim	?	?	?
	Magno Ferreira de Melo Júnior	Colaborador	Sim	?	?	?
	Marcelo Rangel Pinheiro	Colaborador	Sim	?	?	?
	Maria da Conceição Sales da Costa	Colaborador	Sim	?	?	?
	Mário Barbosa Oliveira	Colaborador	Sim	?	Não	Não
	Luiz Raphael Teixeira da Silva	Colaborador	Sim	Não	Não	Não
	Erinaldo Pedro da Silva	Leitor crítico	Sim	Sim	Sim	Não
	Paulo Agostinho Nogueira Baptista	Leitor crítico	Sim	Não*	Não*	Sim
	Gisele do Prado Siqueira	Leitora crítica	Sim	Não	Sim	Sim
RN	José Whollace Moura Banza de Arruda	Redator	Sim	?	Não	Não
	Maria do Socorro de Oliveira	Redatora	Sim	Sim	Não	Sim
	Vera Lúcia Coelho da Costa	Redatora	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Como se pode perceber, é possível afirmar que todas as pessoas envolvidas são, pelo menos, docentes, seja em um nível ou outro, o que já é muito em termos de seleção de quem define as políticas públicas. Mas a relação com a área, seja pela formação ou pela atuação, nem sempre está clara. Quando isso ocorre, termina por fortalecer a crítica do “currículo dos poderosos” que

querem impor uma forma de conhecimento em detrimento de outros. Contudo, há outras coisas que é preciso levar em consideração.

A BNCC, sendo atravessada por relações sociais, assim como qualquer currículo, é um instrumento de poder. Mas isso não quer dizer que os conhecimentos tomados como base são apenas imposições de uma elite. Em muitos casos expressam conhecimentos valorizados por uma elite, mas são valorizados por motivos específicos, de forma que podem empoderar quem não pertence a essa elite. A rejeição pura e simples a um currículo pode ser tão problemática quanto uma aceitação passiva e acrítica.

E nos casos analisados há contribuições significativas nos textos analisados. A imagem abaixo foi criada para dar uma dimensão delas. A exposição da análise em todos os anos ficaria muito extensa e difícil de visualizar. Então, para ilustrar semelhanças e diferenças entre a BNCC e os documentos curriculares do Maranhão, do Ceará e do Rio Grande do Norte, optou-se pela apresentação em paralelo de todas as informações relativas ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Imagem 1 – Comparação entre a BNCC e os Documentos Curriculares de Ceará, do Maranhão e do Rio Grande do Norte no currículo do Ensino Religioso para o 1º ano do Ensino Fundamental

BNCC			CEARÁ			RIO GRANDE DO NORTE		MARANHÃO
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	TEMA TÍTICO ESPECÍFICO	RELAÇÃO INTRACOMPONENTE	RELAÇÃO INTERCOMPONENTE	PROBLEMATIZAÇÃO	SUGESTÕES DE ATIVIDADES	ATIVIDADES SUGERIDAS
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.	• Respeito à diversidade religiosa no espaço de vivência; • Respeito e valorização dos nomes das pessoas.		(EF01ER01) (EF01ER04) (EF01ER06) (EF12EP01) (EF12EP09) (EF12EP10)	Quem é você? Quem mais você conhece? Quem são essas pessoas? O que elas representam para você?	Mostrar ao estudante que ele é um ser único e singular: eu indivíduo, eu sujeito, eu ser humano multidimensional.	Exibição de fotos dos alunos em mural.
		(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o dos demais pessoas os identificam e os diferenciam.	• Importância do respeito e valorização dos nomes das pessoas; • Conhecimento da origem, do significado e das motivações que levaram a escolha do nome que identifica cada pessoa.		(EF01ER02)	Todos são iguais a você? Como seria se só existisse uma pessoa nomeada? Qual a diferença de ter uma só pessoa no mundo e ter um mundo cheio de pessoas?	o seu nome e o dos demais pessoas os identificam e os diferenciam; reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	Dinâmicas dos nomes dos alunos trabalhando a origem significados dos nomes.
	Inimicizia e transcendência	(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.	• Valorização da individualidade das pessoas, percebendo as diferenças e semelhanças entre elas; • Reconhecimento das pessoas como seres humanos que crescem, aprendem e são capazes de sentir seus erros.		(EF01ER09)	Por que existem pessoas quando são cuidadas por ninguém? Você cuida e se preocupa com quais pessoas? E quais as pessoas que cuidam de você?	Orientar o estudante para que perceba e valorize as diversas formas de vida.	Atividade com o espelho identificando características físicas de cada um.
		(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.	• Identificação das diversas formas de vida na natureza; • Valorização e respeito à natureza como fonte de vida.	(EF01ER01)	(EF01ER10) (EF02ER04) (EF06ER11) (EF06ER12)	Você tem alguma ideia do que fazer para que todos sejam cuidadas? Além das pessoas, o que mais existe no mundo? Essas coisas são importantes?	Proporcionar ao estudante condições para: identificar, respeitar e acolher sentimentos (felicidade, alegria, dor, tristeza, saudade, etc.); lembranças, memórias e saberes de cada um.	Construção de um quadro para demonstrar a diversidade de modos de vida a partir da história de cada um.
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.	• Produção de lista sobre como eu me identifico e como identifico o outro; • Elaboração de uma linha de tempo identificando momentos marcantes da vida pessoal.	(EF01ER01) (EF02ER01) (EF02ER04) (EF06ER01)	(EF01ER01) (EF02ER09) (EF06ER10) (EF06ER11)	Onde você mora tem muitas igrejas? Elas são iguais? Além das igrejas existem outros espaços onde as pessoas se reúnem para rezar, orar ou meditar?	Importância de percebermos que existimos na comunidade e interação com outros organismos; reconhecer e valorizar a diversidade da espiritualidade como caminho para abertura ao outro (natureza, semelhante, diáspora).	Relatos presenciais ou gravados de pessoas idosas, primeiros moradores da comunidade.
		(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.			(EF01ER09) (EF12EP12) (EF06ER11)	As religiões são importantes para nos ajudar a valorizar a vida, o planeta Terra e todas as coisas da Natureza? Você se lembra de algum momento ou acontecimento importante que ocorreu na sua vida? Qual foi? Onde? Quem mais?	Organizar rodas de conversas sobre os temas estudados. Propor a construção de painéis a partir de recortes e colagem de desenhos e figuras.	Exibição de vídeos, música, dança, brincadeiras e fotos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Ao listar objetos específicos e relações intracomponente e intercomponente, o documento curricular do Ceará fomenta o trabalho colaborativo entre professores, o que pode ajudar a docentes de Ensino Religioso no momento de desenvolver projetos nas escolas. Ampliando a BNCC com uma problematização mais detalhada, acompanhada de sugestões didáticas, o documento do RN pode ajudar na imaginação de atividades que desenvolvam mais de uma habilidade de cada vez. E o documento do Maranhão, por sua vez, sugere atividades, de forma bem mais específica que o do RN, e mais direcionadas a cada habilidade.

Ao final, tem-se que os textos analisados não são somente formas de conhecimento impostas a professores, mas também possibilidades de trabalho docente, talvez muito bem-vindas por aqueles que não sabem ao certo o que fazer em sala de aula. É uma contradição, sim, mas não há muito como fugir disso. E nos casos maranhense, cearense e potiguar as possibilidades propostas não possuem muita especificidade local. As adaptações, reiteraões e ampliações, sem dúvida são contribuições, mas da forma como estão redigidas, em sua grande maioria, poderiam constar no currículo de qualquer outra unidade federativa. Isso é especialmente decepcionante no caso do RN, que dos três é o que possui maior presença formal da área de Ciências da Religião. Mas o que mais importa é o quanto as possibilidades apresentadas auxiliam ou não na ampliação das oportunidades de aprendizagem significativa. Isso é algo que pesquisas mais focadas na recepção dos textos precisarão aprofundar. Tomara que esse exercício aqui apresentado auxilie de alguma forma.

Referências

- BARBOSA, Roseane do Socorro Gomes. O Ensino Religioso e a educação maranhense. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 269-277.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A carreira docente do Ensino Religioso do município de Natal: transformações recentes. In: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; POZZER, Adecir (Orgs.). *Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017. p. 247-256.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira; VAN DER BERG, Irene; BOSCO FILHO, João; SOUSA TORRES, Maria Augusta. Curso de Ciências da Religião da UERN: possibilidades e desafios. In: RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian Blanck; POZZER, Adecir (Orgs.). *Formação Inicial em Ensino Religioso: experiências em cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Brasil*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2017. p. 78-99.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 25 jan. 2025.
- CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. O Ensino Religioso no Estado do Ceará. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 214-222.
- CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Resolução nº 404 de 14 de setembro de 2025. Dispõe sobre a disciplina Ensino Religioso a ser ministrada no ensino fundamental, nas escolas

- da rede pública do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza: CEC, 2005.
- CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental*. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COSTA, Waldney. Ensino Religioso como política pública educacional: um desafio para a Ciência da Religião no Brasil. *Correlatio*, São Bernardo do Campo, v. 16, n. 2, p. 187-208, dez. 2017.
- CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na base curricular comum. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016.
- FREITAS, Eliane Maura Littig. Bem-me-quer, Malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 459-476, jan./abr. 2021.
- GABRIEL, Fábio; SILVA JÚNIOR, Alfredo; PEREIRA, Ana Lúcia. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-17, e-rte331202424, 2024.
- GALIAN, Cláudia; LOUZANO, Paula. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”; Entrevista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- JUNQUEIRA, Sérgio. Uma ciência de referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *REVER – Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, ano 15, n. 3, p. 10-25, jul./dez. 2015.
- JUNQUEIRA, Sérgio; ITOZ, Sonia de. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson (Orgs.). *Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 74-92.
- MARANHÃO. Secretária de Estado da Educação do Estado do Maranhão. *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- MARANHÃO. Lei nº 8.197, de 06 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade como disposto na Lei Federal nº 9.475/97 e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Maranhão – DOEMA*, São Luís, 15 dez. 2004.
- MARANHÃO. Lei nº 7.715, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade como disposto na Lei Federal nº 9.475/97 e na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Maranhão – DOEMA*, São Luís, 21 dez. 2001.
- MOREIRA, Antônio. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 72-83, abr./jun. 1990.
- MOREIRA, Ubiratan. BNCC do Ensino Religioso: outros dizeres nos Estados da Federação. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 70, e24570, p. 1-20, jul./set., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n70.24570> . Acesso em: 8 jan. 2025.
- NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

- OLIVEIRA, Josineide Silveira de. *Da transcendência à imanência: o Ensino Religioso no Rio Grande do Norte*. Florianópolis: Insular, 2015.
- OLIVEIRA, Lilian Blanck; RISKE-KOCH, Simone; VAN DEN BERG, Irene. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir et al (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 181-201.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; COSTA, Vera Lúcia Coelho; BEZERRA, Nemerite dos Santos. O Ensino Religioso no sistema de ensino do Rio Grande do Norte. In: JUNQUEIRA, Sérgio (Org.). *Ensino Religioso no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2015. p. 407-450.
- ORNELLAS, Janaína; SILVA, Luana. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2019.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. *Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Offset, 2018.
- RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: uma proposta reflexiva*. Belo Horizonte: Editora Senso, 2021.
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, Michael (Org.). *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

Submetido em 25/06/2025

Aprovado em 29/09/2025