



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO – UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS  
SOCIAIS – PPGPS**

**O ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA:** políticas educacionais  
na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

**EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2015**

**O ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: políticas educacionais  
na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.**

**EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Políticas Sociais do  
Centro de Ciências do Homem da  
Universidade Estadual do Norte  
Fluminense – Darcy Ribeiro, como parte  
das exigências para obtenção do título de  
Mestre em Políticas Sociais.**

**Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2015**

**O ENSINO RELIGIOSO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: políticas educacionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.**

**EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.**

APROVADA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias (Psicologia – FGV)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirlena Campos de Souza Amaral (Sociologia e Direito – UFF)  
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro– UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva (Educação – UFF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF-RJ

---

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF-RJ  
(Orientador)

Dedico esta dissertação aos meus queridos avós, pais e esposa amada.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta dissertação, principalmente aos gestores e docentes que concederam a entrevista, e aos docentes e discentes das turmas observadas, sem tal colaboração esse trabalho não seria possível.

A Coordenação de apoio de pessoal ao Ensino Superior (CAPES) pela bolsa estudo de mestrado durante os dois anos de curso.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, pela oportunidade de fazer o mestrado.

A todas (os) docentes do programa de políticas sociais, pelo empenho e comprometimento para a qualidade do curso.

Aos meus pais, José Francisco e Maria Aparecida, pelo apoio incondicional e zelo na minha formação.

A minha esposa Suelen, pelo apoio, incentivo, compreensão, conselhos e por compartilhar comigo toda a sua sabedoria.

Aos meus irmãos, Edmilson e Eder, por darem apoio nos momentos em que precisei.

A todos os meus familiares: tios, primos, cunhadas, e especialmente minha sogra, pelas demonstrações de carinho e torcida a cada conquista.

Aos amigos, Luiz Eduardo e Ana Kerlly, que incentivaram a manter a trajetória no mundo acadêmico.

Aos colegas do mestrado em Políticas Sociais que estiveram ao meu lado, compartilhando, angústias e alegrias do processo de construção do conhecimento.

As professoras Sílvia Martinez, Shirlena Amaral, Renata Maldonado e ao Professor Francisco Ramos, por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

Ao prof. Leandro Garcia Pinho pela orientação, incentivo, paciência e fineza no trato. Pelas contribuições que geraram reflexões e, adicionalmente, pela calma essencial nos momentos de desespero. Sua ajuda permitiu ver saídas, encontrar caminhos e novas direções. Não teria sido possível chegar até aqui sem utilizar os conhecimentos que compartilhou.

Aos colegas de trabalho na escola e no CEDERJ, pelo apoio e incentivo dos quais devo muito para a realização da pesquisa.

## RESUMO

VARGAS, E. F. M. O ensino religioso enquanto política pública: políticas educacionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2015.

Este estudo aborda o Ensino Religioso enquanto política pública educacional, e busca analisar as regulações do Estado que o inserem como componente curricular da educação básica. Embora entendamos que a dimensão religiosa faça parte da formação humana, tomamos como fundamento neste trabalho que as religiões devem ser entendidas como “sistemas de sentido”. Com efeito, são sistemas culturais e simbólicos cujos significados e significantes são atribuídos por grupos sociais que disputam a hegemonia na produção desses sentidos. De maneira a contribuir na compreensão desse fenômeno identificamos e analisamos as contradições e antagonismos, presentes na literatura sobre o tema. O debate e a mobilização sobre o Ensino Religioso na sociedade civil têm gerado posições antagônicas. A relevância dessa pesquisa encontra-se no esforço para compreensão da atual fase de implantação da política educacional voltada ao ER no Estado do Rio de Janeiro ao problematizar o caráter confessional da disciplina que contraria os dispositivos legais de âmbito nacional e fere o princípio da laicidade do Estado ao privilegiar determinadas denominações religiosas, frente outras formas de crer e não crer. Para dar conta dessa empreitada propomos como objetivo analisar historicamente o Estado e as políticas públicas em educação para o ensino religioso e refletir sobre a confessionalidade do Ensino Religioso – percebendo-a como um possível atrelamento entre Igreja e Estado no tocante à política educacional para o sistema oficial de ensino. Metodologicamente a pesquisa pautou-se pela análise indutiva das representações sociais e das práticas de três sujeitos do ambiente escolar: discentes, docentes e gestores. Usamos como procedimento de coleta de dados o cruzamento de dois instrumentos, entrevistas semiestruturada com três docentes e dois gestores e a observação direta das aulas de ER para os discentes. Neste último recorreremos, em grande medida à etnografia da prática escolar em uma unidade escolar situada na região noroeste do estado do Rio de Janeiro, que foi selecionada por ter implementado a disciplina no ano em que realizamos a pesquisa. Procedemos também à análise dos documentos escolares e material didático referente à disciplina que estavam disponíveis no contexto da realização da pesquisa de campo. Os resultados encontrados pela análise das entrevistas e da observação direta das aulas de ER coadunam com as categorias explicativas “anomalia jurídica” e “folia pedagógica”. Após analisar as aulas de dois docentes de credos distintos, um católico e outro evangélico, percebemos diferentes tipos de procedimentos didáticos sem relação com um projeto de unidade curricular como nas outras disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; Políticas educacionais; Laicidade.

## ABSTRACT

VARGAS, E. F. M. Religious education as a public policy: education policy in the state schools of Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes, RJ: State University of North Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2015.

This study addresses the Religious Education as an educational public policy, and seeks to analyze the state regulations that fall as a curricular component of basic education. While we understand that the religious dimension is part of human development, we take as the basis of that work that religions should be understood as "systems of meaning." Indeed, there are cultural and symbolic systems and whose meanings are assigned by significant social groups vying for hegemony in the production of these senses. In order to contribute to the understanding of this phenomenon we identify and analyze the contradictions and antagonisms, in the literature on the subject. The debate and the mobilization of Religious Education in civil society have generated antagonistic positions. The relevance of this research lies in the effort to understand the current implementation phase of educational policy for ER in the state of Rio de Janeiro to discuss the confessional character of the discipline that is contrary to the legal provisions of national and undermines the principle of secularity of the State by favoring certain religious denominations, front other forms of believing and not believing. To account for this endeavor we propose aimed historically analyze the state and public policies in education for religious education and reflect on the denominational of Religious Education - perceiving it as a possible linkage between Church and State with regard to education policy for the system official teaching. Methodological research was guided by the inductive analysis of social representations and practices of three subjects of the school: students, teachers and administrators. We use as a data collection procedure the intersection of two instruments, semi-structured interviews with three teachers and two managers and direct observation of RE classes for students. In the latter appealed largely to the ethnography of school practice in a school unit located in the northwest of the state of Rio de Janeiro, which was selected for having implemented the discipline in the year in which we conduct the search. Also proceeded to the analysis of school documents and teaching materials on the subject that were available for the achievement of the field research. The findings of the analysis of interviews and direct observation of the ER classes consistent with the explanatory categories "legal anomie" and "pedagogical revelry." After analyzing the lessons of two teachers of different faiths, a Catholic and other evangelical, realize different types of didactic procedures unrelated to a course project and in other disciplines.

**Keywords:** Religious Education; Educational policy; Secularism.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Plano de curso docente ER 2º ano (Curso Normal e Ensino Médio).....	96
<b>Quadro 2</b> – Plano de curso docente ER 6º ao 9º ano.....	97
<b>Quadro 3</b> – Currículo Mínimo 1º ciclo: 6º e 7º anos.....	97
<b>Quadro 4</b> – Currículo Mínimo 3º ciclo: 1º e 2º ano.....	97
<b>Quadro 5</b> – Currículo Mínimo 4º ciclo: 2º e 3º ano.....	97
<b>Quadro 6</b> – Caráter do Ensino Religioso – Legislação – Estados.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABE** – Associação Brasileira de Educação  
**ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade  
**ASSINTEC** – Associação Interconfessional de Educação de Curitiba.  
**ATEA** – Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos.  
**CE** – Constituição Estadual  
**CEB** – Confederação Evangélica do Brasil  
**CEDERJ** – Fundação Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro  
**CF** – Constituição Federal  
**CIEP** – Centros Integrados de Educação Pública  
**CIER** – Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina  
**CNBB** – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação.  
**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
**ENER** – Encontros de Ensino Religioso  
**ER** – Ensino Religioso  
**ESG** – Escola Superior de Guerra  
**FAETEC** – Fundação de Apoio à Escola Técnica  
**FONAPER** – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso  
**GIDE** – Gestão Integrada da Escola  
**GRERE** – Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar  
**HTPC** – Horário Trabalho e Planejamento Coletivo  
**IRPAMAT** – Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso  
**LDBEN** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LEC** – Liga Eleitoral Católica  
**MRM** – Movimento do Rearmamento Moral  
**NAPES** – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado  
**OMEBE** – Ordem dos Ministros evangélicos no Brasil e no exterior  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**SAERJ** – Sistema de Avaliações da Educação do Estado do Rio de Janeiro  
**SEEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PERSPECTIVAS HISTÓRICO-POLÍTICAS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL</b> .....	<b>17</b>
1.1 O primeiro momento do debate sobre Ensino Religioso – 1930 a 1996.....	21
1.2 O segundo momento do debate sobre o Ensino Religioso – Pós LDB/EN 9394/96.....	31
1.3 Ensino Religioso como política educacional.....	36
<b>2 REGULAÇÃO DO ER NO RIO DE JANEIRO</b> .....	<b>45</b>
2.1 Poder religioso e poder político.....	53
2.2 A polêmica em torno da implementação da Lei nº 3.459, de 14/09/2000.....	57
2.3 Anomia jurídica e folia pedagógica no Ensino Religioso.....	64
<b>3 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES</b> .....	<b>68</b>
3.1 <b>Universo metodológico em seus referenciais</b> .....	<b>68</b>
3.1.1 Descrição da escola observada.....	73
3.1.2 Identificação dos sujeitos entrevistados.....	75
3.2 <b>Categorias de análise</b> .....	<b>76</b>
3.2.1 Inscrição dos discentes e organização das turmas.....	77
3.2.2 Ensino Religioso e Religião.....	89
3.2.3 Currículo e Religião.....	101
3.2.4 Formação docente e credenciamento religioso.....	114
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>APÊNCICE A – Roteiro de entrevistas semiestruturada gestor (a)</b> .....	<b>134</b>
<b>APÊNCICE B – roteiro de entrevistas semiestruturada docente</b> .....	<b>138</b>
<b>ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Presente desde os primórdios na trajetória da construção histórica da nação brasileira, o Ensino Religioso não pode deixar de ser percebido na discussão das políticas educacionais. Sendo assim, o delimitamos como objeto de estudo concernente ao campo da História da Educação. Ao mesmo tempo em que o articulamos na discussão das políticas educacionais no Brasil.

Esse texto propõe entender em que sentido há, possivelmente, uma incompatibilidade da Lei Estadual nº 3.459, de 14/09/2000 e o atual estágio das discussões sobre o ensino religioso (ER) no Brasil que tomam como referência a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse tema vem sendo recorrente na literatura acadêmica, e até o momento encontramos posicionamentos referentes à inconstitucionalidade da atual regulação do ER no Estado do Rio de Janeiro. (ALMEIDA, 2006).

Desta forma, nos perguntamos: como pode uma lei tão controversa ter conseguido manter-se regulada por mais de uma década? Que correlações de força envolveram o momento da tramitação da referida Lei? Quais grupos sociais foram favorecidos por essa legislação? Após levantar essas questões buscaremos problematizá-las com a importância do ER para formação humana. Dado os limites de tempo para realização desse trabalho, delimitamos como recorte histórico o período situado entre 1990 e 2010 para analisar as correlações de forças envolvidas na regulação e participação da legislação estadual fluminense para o objeto de estudo.

Utilizamos o recorte por entender que nesse período do tempo é marcado pela guinada hegemônica da ideologia neoliberal<sup>1</sup> que se fez presente na elaboração de uma nova “agenda” para as políticas públicas. Conceituada pela literatura como “Reforma do Estado” (BRESSER-PERREIRA, 1990). Ainda dessa conjuntura que delimitamos para recorte (1990-2010), há um fenômeno que emerge no cenário na correlação de forças entre os grupos religiosos que é a expansão de setores populacionais que se declaram não crentes e, por outro lado, dos que passam a se declarar evangélicos. Este último logrando a elevação de seu capital político,

---

<sup>1</sup> Embora essa questão mantenha-se à fidelidade conceitual com a doutrina liberal, no tocante às funções do Estado, e participe na acumulação de capital, apropriado por um grupo social. Daí defenderem a concepção privatista que se expande para as políticas públicas dependendo das correlações de força dado determinado contexto.

identificado no conceito de “Bancada Evangélica”. Assim, há que se discutir também a participação desses grupos na elaboração e implementação da regulação para o ER no Rio de Janeiro.

Passados 25 anos da promulgação de nossa Constituição Federal (CF), o embate travado entre as diferentes posições, que oscilam entre a inserção do ER na Escola Pública e os que discordam dessa perspectiva, ainda se faz presente. A saber, a CF brasileira de 1988 traz em seu corpo, no artigo 209, § 1º, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Assim sendo, nossa constituição não deixa de incorporar o ER como necessário à formação do educando no Ensino Fundamental.

Essa perspectiva legal apresentada no texto constitucional não se consolidou, como veremos no desenrolar deste trabalho, e acabou por privilegiar, ainda nos dias de hoje, a manutenção de uma proposta de ER em que a adeptos das religiões de raiz cristã são beneficiados frente a outras denominações religiosas ou não crentes. Dizemos manutenção tendo em vista que o país já vigorou juridicamente sob o regime de *padroado*. Situação histórica, essa da presença marcante da Religião Católica em meio a questões políticas, mas que se faz ainda possível de ser percebida nos dias de hoje, com a assinatura da *Concordata Brasil Santa Sé* em 2008, pelo presidente Lula e pela aprovação em congresso nacional do *acordo Brasil Santa Sé* (DL no 689/2009), como ficou também conhecido essa “atualização” o estatuto jurídico da Igreja Católica no país (CUNHA, 2010).

Essa contextualização do tema ensino religioso por meio da regulação, nos leva a tomar aqui objetivo geral entender como os sujeitos (alunos, professores e gestores escolares) que vivenciam a presença do ER em escolas estaduais fluminenses percebem sua dinâmica. A partir daí, propomos como objetivos específicos, entre outros: verificar a composição política no momento da elaboração e tramitação da atual legislação sobre ER, comparando os parâmetros legais propostos pela CF e LDBEN com a legislação estadual do Rio de Janeiro; perceber quais grupos/instituições/agentes sociais estavam envolvidos na composição de forças de influência – ideologicamente falando – capazes de direcionar a atual política pública que envolve o ER no Estado do Rio de Janeiro na atualidade.

A inquietação que me levou a refletir sobre o tema do ensino religioso (ER) ocorreu em um encontro de formação entre a equipe da Disciplina Políticas Públicas

em Educação no Curso de Pedagogia na modalidade semi-presencial do consórcio CEDERJ/CECIERJ realizado no início do primeiro semestre de 2011 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em que o Coordenador da Disciplina propôs a discussão de dois textos: “Homofobia nas escolas: um problema de todos” (JUNQUEIRA, 2009) e “Ensino religioso sem proselitismo é possível?” (INCONTRI; BIGHETO, 2002). Como docente da Educação Básica pública e como tutor de disciplinas no consórcio citado, várias inquietações passaram a fazer parte de minhas preocupações a partir daí.

A relevância dessa pesquisa encontra-se no esforço para compreensão do desenvolvimento da política educacional voltada ao ER no Estado do Rio de Janeiro. Ao manter o caráter confessional, o estado fluminense indica uma manutenção de uma herança cultural e política, vinda por meio dos tempos. O agravante desse efeito é o desalinhamento com a laicidade do Estado, que pretere outras formas de crer e não crer, e acirra a intolerância ao ratificar legalmente suas preferências.

Tomamos como premissa que a formatação dessa disciplina, quando de caráter confessional, não pode ser entendida como uma “panaceia”, tendo como objetivos que vão desde a tentativa de resolver os problemas de indisciplina até a própria “moralização” das condutas dos alunos por meio da moral religiosa e cristã. Conforme deixa entender o senso comum fragmentado presente nos discursos oficiais e informais que geralmente legitimam o caráter confessional da disciplina, levando a uma naturalização do *ethos* religioso na escola pública (CAVALIERE, 2006).

Não devemos nos esquecer que o Estado teoricamente neutro é ocupado por espaços de poderes e, assim, nada tem de neutro. E embora as leis formem nossa forma de viver e trabalhar, elas sozinhas não chegam a mudar mentalidades e valores enraizados na cultura. Principalmente se não condizem com a prática ou não oferecem objetivos concretos ao que buscam regular.

Levamos em consideração que só existem políticas sociais em sociedades de classe (MARSHALL, 1967) e que as mesmas servem para amenizar os desgastes gerados pelos conflitos sociais daí decorrentes. Desta forma, o ER deve também ser pensado como uma política educacional implementada pelo Estado.

Dada a concepção interdisciplinar do campo das políticas sociais propomos uma aproximação entre diferentes campos de conhecimento para encontrar estratégias de resistência aos movimentos que buscam manter a naturalização do

*ethos* religioso por meio do caráter confessional do ensino religioso no Rio de Janeiro.

Esta dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, construímos conceitualmente o objeto a partir da revisão de literatura em que historicizamos, apresentamos, articulamos, discutimos e contrapomos conceitos com o propósito de dar visibilidade ao objeto diante do problema colocado. Desse estado da arte sobre o tema distinguimos duas posições que subsidiam essa disciplina: uma que a compreende como componente curricular e outra posição que nega tal perspectiva. E, em linhas gerais as categorizamos com favoráveis e não favoráveis ao ER.

No segundo capítulo procedemos à análise sócio-histórica da legislação sobre o ER Estado do Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo a reconstrução do seu percurso (MIGUEL, 2007). Buscando reconstruir as correlações de força e apresentar as disputas referentes às representações implicadas no desenvolvimento e implementação da lei, encontradas na literatura desde a regulação e implementação da lei. Processo esse que parece indicar uma anomia jurídica, levando a uma conjuntura de verdadeira “folia pedagógica” (CUNHA, 2013) referente à disciplina.

No terceiro capítulo, construímos e discutimos a metodologia adotada na pesquisa. Para tal, procedemos a uma revisão bibliográfica em pesquisas realizadas sobre o ensino religioso confessional no Rio de Janeiro nos últimos cinco anos. Tendo como cuidado o de explicitar nossos procedimentos para a pesquisa e evidenciando a utilização dos instrumentos de coleta de dados, no intuito de esclarecer os caminhos percorridos para expormos nossos argumentos.

Com efeito, a pesquisa envolveu duas escolas públicas estaduais, chamadas aqui de escola (a) e escola (b). Realizamos cinco entrevistas semiestruturadas com três docentes de Ensino Religioso e dois gestores nestas duas unidades escolares situadas na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Todavia, a observação direta das aulas de Ensino Religioso se deu em apenas uma dessas escolas, a escola (b), durante um bimestre letivo para coletarmos dados referentes à prática pedagógica e à participação dos discentes no percurso das aulas. Recorremos, em grande medida à etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2005) nessa unidade escolar que foi selecionada por ter implementado a disciplina no ano de 2014, o mesmo em que fizemos a pesquisa. Procedemos também a análise dos documentos

escolares e material didático referente à disciplina que estavam disponíveis no contexto da realização da pesquisa de campo.

Após a coleta dos dados procedemos ao processo de impregnação com os dados levantados para realizar a categorização destes. Após esse processo distinguimos quatro categorias para análise dos dados que emergiram de dois pontos fundantes: de algumas hipóteses prévias do projeto de pesquisa, e as surgidas ao longo do primeiro ano de estudo das políticas públicas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e, por outro lado, das que emergiram das entrevistas e da observação direta do campo durante a empiria. Na primeira categoria de análise, fizemos um cruzamento entre a regulação legal para o ER e sua implementação na unidade escolar observada. E, vale lembrar, nesse contexto, tivemos como foco atenção os aspectos de organização das turmas e inscrição dos discentes na disciplina.

Na segunda categoria inserimos os dados referentes à relação entre Religião e ensino religioso. Nesta categoria, ficou evidente a questão da naturalização da Religião a despeito das representações presentes na fala dos sujeitos que apontam para a interconfessionalidade, como forma de justificar a não separação das turmas por credo. A fundamentação teórica e prática docente na sala de aula indicam que apesar de camuflado o ensino é confessional.

Na terceira categoria analisamos a relação entre currículo e ensino religioso. Iniciamos apresentando o debate situado no campo da ciência da Religião, para apontar as incoerências cometidas pelo caráter confessional no âmbito do currículo, que coaduna mais com o conteúdo da teologia do que com o da ciência da Religião. O que indica a falta de uma identidade curricular.

Na quarta categoria analisamos a questão referente à formação docente e ao credenciamento pelas autoridades religiosas, que apontam para a hegemonia das religiões cristãs na formação continuada desses docentes, promovida pela anomia jurídica referente à delimitação da formação inicial desses profissionais da educação.

As categorias levantadas pela pesquisa de campo parecem corroborar a hipótese inicial de que o Ensino Religioso confessional manifesta uma ação proselitista. Assim, vale ressaltar, contraria-se a orientação dada pela alteração do artigo 33 de LDBEN 9394/96 pela lei 9.475 de 22 de julho de 1997, que veta “quaisquer formas de proselitismo” no ER (BRASIL, 1997). Identificamos também

nos resultados obtidos pela pesquisa outro descumprimento em relação ao que define a lei que altera o artigo 33 da LDBEN 9394/96. Pela prática observada por esta pesquisa, há uma inversão na proposição do segundo parágrafo da lei supracitada. A saber: na legislação Estadual para o Rio de Janeiro quem define os conteúdos para o Ensino Religioso são as denominações religiosas, ao invés dos sistemas de ensino “ouvirem” as entidades civis constituídas pelas denominações religiosas. De posse desses dados problematizamos as posições favoráveis ao ensino confessional e, podemos perceber que assim entendido, o ER pode implicar em aumento da intolerância motivada pelo proselitismo.

## 1 PERSPECTIVAS HISTÓRICO-POLÍTICAS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O percurso do Ensino religioso na educação pública brasileira tem raízes profundas em nosso passado. Sua evolução perpassa uma trajetória complexa e, muitas vezes, tortuosa no tocante aos embates legais, debates institucionais e aplicação do que foi decidido como próprio ao ER. Por isso faz-se jus a empreitada de explicitar a relação constante entre ER e o processo político da implantação e trajetória da educação no Brasil. Com efeito, a raiz cultural de identidade entre Estado e Igreja Católica dá-se sob a herança do Padroado régio.

Foi na época de Constantino, nos inícios do século IV, que se colocaram as bases para uma aliança entre o Estado romano e a Igreja Católica. Após séculos de perseguição esse imperador não apenas deu liberdade aos cristãos, mas passou a favorecê-los com sua proteção. [...] Quando iniciou o ciclo das grandes navegações, Roma decidiu confiar aos monarcas da península ibérica do padroado sobre as novas terras descobertas. [...] Em virtude desse direito, a Santa Sé confiava aos reis de Portugal a missão de evangelizar as novas terras, estabelecendo nelas a instituição eclesiástica. (AZZI, 1987, p.46).

Oliveira (2007) aponta o texto de Pero Vaz de Caminha, por ocasião da tomada das terras iniciada pela frota de Cabral, que descrevia a natureza e interpretava os costumes dos homens que ocupavam as terras, adjetivadas em palavras como beleza e Alegria. Interpretando a conclusão da carta de Caminha, destaca:

[...] que o maior compromisso do governante seria ‘salva-los’ – provavelmente, dos costumes diferentes dos reconhecidos pelos europeus como adequados e corretos, numa perspectiva moral apoiada nos conceitos aceitos sobre o que consistia pecado e virtude para à época.” (OLIVEIRA, 2007, p.49).

Esse trecho aponta o processo de homogeneização cultural com desdobramento religioso imposto pelo projeto colonizador. No entanto, esse processo não se deu sem disputas. Havia movimentos de resistência ao projeto de uniformização: “os conflitos religiosos estiveram sempre presentes, desde que os portugueses iniciaram a dominação por terra e dos povos que a habitavam, e continuou na transferência dos africanos escravizados” (CUNHA, 2010, p. 187).

Uma tímida mudança é esboçada a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, dada pelo Tratado de 1810 em que para todas as outras religiões “seriam permitidas seu culto doméstico ou particular, em casas

para isso destinadas, sem forma alguma exterior do templo”. Com relação à confessionalidade<sup>2</sup> “a referência primeira é o padroado, herança da metrópole portuguesa atenuada no momento em que a sede do reino se transferiu para o Brasil” (CUNHA, 2010, p.189). Mantida na primeira constituição do país (de 1824) e inserida no currículo da escola pública pela conhecida Lei das Primeiras Letras (de 13 de outubro de 1827),

[...] que mandava ‘[...] criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império’, listava o conteúdo do ensino na forma de matérias entre elas “[os princípios da moral cristã e da doutrina da Religião Católica e apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos” (CUNHA,2010, p. 189).

Nesse trecho percebemos que a tentativa de uniformizar as comunidades é mantida tomando como pauta a “preocupação não de educar a todos nas ciências e nas letras, mas formatar os valores de uma tradição religiosa” (OLIVEIRA, 2007, p. 50). O Código Criminal de 1830, por exemplo, trazia restrições às religiões não Católicas, entre eles o crime tipificado no art. 278:

Propagar por meio de papéis impressos, litográficos ou gravados que se distribuem por mais de 15 pessoas ou discursos proferidos em públicas reuniões, doutrinas que diretamente destruam as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma. (BRASIL, 1830).

Todavia, essas legislações são coerentes com um estado confessional. Cunha (2010) explica como o a Religião Católica permeava todo o currículo, desde as letras, ciências e artes. Os professores tinham que prestar juramento de fidelidade à Religião oficial. Nos horários programados para as atividades escolares havia períodos para oração ao longo do turno e antes das refeições. A doutrina Católica deveria ser ensinada a todos os alunos: “pelo menos até 1875, quando 'acatólicos' puderam postular dispensa dessas aulas” (CUNHA, 2010, p.189-190). O autor destaca, ainda, que a burocracia eclesiástica era mantida pelo governo e fazia parte da administração civil.

A despeito das investidas que pretendiam uniformizar a comunidade, a luta pelo pluralismo se fez presente, e a maçonaria foi o “protagonista importante nesse

---

<sup>2</sup> O Rio de Janeiro no período imperial era a Capital do Império Brasileiro, esse dado nos permite compreender o processo de enraizamento cultural presente, ainda hoje, na orientação confessional dada ao ensino religioso no Estado.

embate, e o principal vetor da laicidade tanto no império quanto nas primeiras décadas da república” (CUNHA, 2010, p. 191). Por meio de sua ação visava suprimir a ingerência clerical no ensino, e separar Igreja de Estado para eliminar, por exemplo, a exigência do credo para candidatar-se a cargo eletivo. Ao lado dos maçons, juntam-se intelectuais de orientação positivista e liberal que também mobilizam esforços pautados numa ideologia de elite intelectual europeia. E, assim, no último quarto do século XIX a simbiose entre Igreja-Estado tornou-se insustentável:

[...] de um lado a Santa Sé pretendia aumentar o controle sobre o clero brasileiro, para o que era preciso livrar-se das limitações inerentes à sua inserção no aparato estatal; de outro lado, as forças políticas emergentes, orientadas pela ideologia liberal e positivista, pretendiam que o estado fosse sintonizado com seus contemporâneos europeus, particularmente França, e adotasse a neutralidade em matéria de crença religiosa (CUNHA, 2010, p.191).

Essa guinada na correlação de força política irá descortinar um novo horizonte para a laicidade no ensino público. Guinada essa efetivada pelo regime republicano. No texto da primeira constituição do período republicano 1889 não havia menção ao ER como política pública educacional, embora prescrevesse a ação pública das entidades religiosas. A constituição assegurava o Estado Laico, assim como o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. No texto constitucional temos:

Art. 72 § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (...)  
 § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil [24 de fevereiro 1891]. In: BONAVIDES, P.; AMARAL, R. 1996. p. 193).

O ensino tornado leigo por esse texto legal, em verdade implica em um Ensino laico. Cunha (2013) realiza uma precisão conceitual entre os termos leigo e laico. Laico refere-se ao Estado enquanto instituição “imparcial diante das disputas do campo religioso.” (CUNHA, 2013, p.9). Leigo, refere-se a “indivíduos (ou grupos) que não dispõem de determinada formação” (CUNHA, 2013, p. 9). Aliás, o artigo 6º da constituição é a única passagem da constituição republicana que faz alguma

menção sobre a educação pública.<sup>3</sup> Em relação às cartas constitucionais republicanas posteriores a de 1891 foi a única que não inseriu o ensino religioso em seu texto. A única, portanto, que se manteve fiel ao conceito de estado laico como descrito acima. Contribui para esse entendimento a análise segundo a qual:

O texto para a Assembleia Constituinte, no início da República, foi elaborado pelo jurista Rui Barbosa e visto que o país seguisse os princípios da Constituição Americana, favorecendo ao Estado brasileiro a livre opção religiosa e permitindo que as tradições religiosas pudessem organizar suas próprias identidades (STIGAR, 2009, p.32).

Esses ideais representam a influência dos pensadores de orientação positivista assim como de liberais. Mas a influência da Igreja Católica será retomada. Reagindo às pressões do movimento laico, irá se mobilizar e destacar intelectuais para a disputa cultural e política, por meio de uma guerra de posição, para alcançar postos de direção dentro da institucionalidade laica por meio de um projeto político pedagógico.

A mobilização da Igreja se expressou na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão pelo restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas, assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias escolas normais. (SAVIANI, 2005, p. 33).

Esse movimento desencadeia uma transfiguração no processo de laicização, que será problematizado novamente a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Sobre esse fenômeno é que buscamos refletir tendo como mote as legislações que regulam o ER no período republicano, dialogando com a literatura especializada sobre o tema para localizar e pontuar a participação da sociedade civil. Destacando deste interregno alguns desafios postos à constituição de 1890 em relação ao ER, vejamos:

Em 1926 durante a revisão constitucional, a inclusão de conteúdos religiosos no ensino público obteve a maioria dos votos, mas não o suficiente para mudar a carta Magna. [...] A Constituição também era desafiada na prática. Naquele ano, seis Estados adotavam o ensino religioso nas escolas públicas, facultativos aos alunos. [...] Em 1928,

---

<sup>3</sup> O termo que a traduz nesse contexto é o de instrução pública, há trabalhos que retomam essa temática na busca de reconstrução referente ao sistema de ensino no Brasil. Cf. (Fernandes, A. L.; Correia, L.G. 2012).

o presidente Antônio Carlos de Andrada descartou a Constituição e baixou decreto autorizando o ensino de catecismo nas escolas primárias de seu estado, à semelhança da reforma educacional de 1923 na Itália Fascista (Reforma Gentile). (CUNHA, 2010, p. 196).

Um fator que colabora no entendimento desta guinada na laicidade é oferecido por Azzi (1987) ao contextualizar o contexto inicial do período republicano:

Se, no início da era republicana, a burguesia emergente julgou poder dispensar a colaboração da Igreja, mediante a proclamação da laicidade do Estado, a importância da Religião passou a ser revalorizada quando as novas forças populares, resultantes do processo industrial, começaram a se organizar sob a inspiração dos ideais anarquistas e socialistas. Aos líderes da velha república pareceu então indispensável contar com a força da instituição eclesiástica para moldar a consciência popular dentro dos padrões de ordem e respeito às autoridades constituídas. (AZZI, 1987, p. 139).

No entanto, nos interessa, em particular, a discussão sobre a trajetória do ER no Brasil a partir da década de 1930. Por quê? Entre outros fatores, é nesta década que o ER volta (ausente durante a Primeira República) a ser componente curricular, por meio do decreto nº 19.941 de 1931, gerando um grande debate político-educacional de expressiva relevância para entendermos os rumos que o ER tomará até os dias atuais no Brasil.

### **1.1 O primeiro momento do debate sobre Ensino Religioso – 1930 a 1996**

No tocante ao debate do campo de conhecimento da História da Educação (LOMBARDI, 2004) faremos a discussão da interface entre o Estado Laico com o ER, traçando um panorama das proposições enunciadas pelo grupo dos Pioneiros da Educação Nova, cujas propostas educacionais articulam-se ao projeto liberal e positivista. Com efeito, pretendiam uma maior secularização do currículo.

Embora esse grupo se manifeste radicalmente contra o ER, o fazia por estar em disputa ideológica pela hegemonia na direção de um projeto educacional, concepção esta que não destoava do contexto sócio-político-cultural da época. Essa disputa que envolveu os escolanovistas se deu por meio de uma luta contra a Igreja Católica. Esta última buscando manter sua posição privilegiada, na conjuntura do

período da virada do século XIX para o XX, durante a instalação da República e o fim do regime de padroado, prenunciado na *questão religiosa*<sup>4</sup>.

A Igreja, buscando ampliar seu leque de atuação, dentro das novas condições históricas, realiza uma nova estratégia de “engenharia social” (BERGER, 1985) para reconstruir sua “estrutura de plausibilidade” (BERGER, 1985). E, desta forma, empenha esforços para além da sua tradicional ação, a formação de uma elite dirigente em suas escolas humanistas. Na nova conjuntura política ela promove uma mobilização “em torno da defesa do retorno do Ensino Religioso às escolas públicas, excluído destas a partir da instauração do regime republicano” (MAGALDI, 2012, p.175) fazendo frente às propostas escolanovistas.

Ambos os grupos, estavam conscientes do lugar de destaque que a escola ocupa no contexto de complexificação do tecido social advindo com a urbanização e modernização.

Situados no mesmo cenário de debates, os educadores vinculados ao movimento católico, distanciando-se, em alguns aspectos, dos escolanovistas e aproximando-se em outros, também demonstravam consciência do lugar de destaque ocupado pela escola (MAGALDI, 2012, p. 175).

Era marcante no debate da época o consenso acerca do papel central da escola na sociedade e sua função civilizadora. Esse ideal ficou categorizado nos conceitos de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974).

A disputa travada pela hegemonia se dava entre duas vertentes. A vertente francesa, com o “princípio da liberdade religiosa, da “neutralidade escolar”, compreendida como a ausência e proibição de qualquer tipo de ensino de Religião na escola, bem como a manifestação religiosa nos estabelecimentos públicos” (CARON, 2007, p.75) representando os escolanovistas. E, a americana, apropriada por grupos católicos:

Rui Barbosa e Pedro Lessa contribuíram para seguir os princípios da liberdade religiosa proposta na Constituição Americana, para

<sup>4</sup> “Basicamente, a questão religiosa girou ao redor do direito que teria ou não o Bispo de Olinda, D. Vital (e também mais tarde o de Belém, D. Macedo Costa), de ordenar a expulsão de membros de irmandades religiosas que fossem também ligados à maçonaria, ou de interditar o funcionamento destas irmandades enquanto suas ordens não fossem cumpridas. O que tornava a questão complicada era que as irmandades não eram associações meramente religiosas, mas cumpriam também funções civis. Mais do que um simples conflito de jurisdição o que se disputava era o papel da Igreja em relação ao Estado, em uma época em que a Igreja, em todo o mundo, buscava reafirmar sua posição de liderança e autoridade pela reafirmação de seus valores e conceitos mais tradicionais.” (SCHWARTZMAN, 1986, p. 112).

favorecer ao Estado brasileiro a livre opção religiosa que as denominações religiosas pudessem livremente se organizar. (CARON, 2007, p. 75).

É evidente que disputavam mais do que Religião. Ao que tudo indica, eram ideologias que buscavam a adaptação de seu *ethos*, compreendido a partir de Geertz (1989, p.103) que o pensa como “o tom o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos” visando legitimar sua *visão de mundo* “o quadro que fazem do que são as suas coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre a ordem” (GEERTZ, 1989, p.104).

Essa luta ideológica irá ganhar contornos institucionais em 1924, quando é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), por um grupo de intelectuais influenciados por Heitor Lira. O objetivo da associação é sensibilizar o poder público para educação pública. Conforme Romanelli (1978), a associação foi “[...] a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daqueles problemas” (ROMANELLI, 1978; p. 129). Sobre a Associação Brasileira de Educação, Nagle (1974) afirma:

A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. (NAGLE, 1974, p.123).

Destaque-se que na composição da ABE também havia representantes católicos, o que não é difícil de explicar tendo em conta a formação humanista que recebiam, preparando-os enquanto elite dirigente para ocupar quadros de comando nas instituições seculares. Se concordarem com a argumentação, esse dado pode ser ampliado, ao assumirmos que essa estratégia da Igreja irá exercer uma forte pressão na elaboração das legislações acerca da educação pública como moeda de troca em apoio ao novo contexto republicano pós 1930.

Em relação ao desenvolvimento econômico brasileiro, de acordo com Fausto (2002, p.159), até 1930 o Brasil continuou a ser um país de base econômica agrícola. “Segundo o censo de 1920, de 9,1 milhões de pessoas em atividade 6,3

milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços”.

Apesar do número expressivo, a atividade econômica não era exclusivamente controlada pelos setores agroexportadores. A indústria foi gradualmente se implementando. “O Estado de São Paulo esteve à frente de um processo de desenvolvimento capitalista caracterizado pela diversificação agrícola, a urbanização e o surto industrial.” (FAUSTO, 2002, p. 159).

O Governo provisório de Vargas, assumido em outubro de 1930, tentava se firmar, mas encontrava muitos obstáculos. Segundo Fausto (2002), no plano internacional grassava a crise mundial iniciada em 1929, que afetou a produção agrícola pela falta de mercado externo para escoar a produção, o que levou fazendeiros à falência, aumentou o desemprego e fez cair a taxa de exportações.

No plano interno, havia os embates sociais e políticos. No decorrer da década de 1920 eclodiram muitos movimentos que tinham em comum a contestação e oposição à república oligárquica, como o tenentismo, a criação do partido comunista e a semana de arte moderna. De acordo com Romanelli (1978),

[...] os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média, sobretudo na ala mais jovem das forças armadas, cresciam de intensidade, na medida em que essa mesma classe se expandia e tomava consciência do grau de marginalização política em que se achavam as demais camadas sociais, inclusive ela própria. (ROMANELLI, 1978, p. 48).

Segundo Cury (1988), a Igreja Católica era a única instituição que poderia oferecer base de apoio ao recente governo provisório de Vargas, uma vez que era a única instituição organizada em âmbito nacional. Os primeiros anos de seu governo mostraram-se instáveis devido à cisão explícita entre o movimento tenentista e constitucionalista.

O Brasil da primeira república viu-se incapaz de controlar distúrbios civis e movimentos revolucionários nos anos 20. Como resultado, Getúlio Vargas reintegrou a Igreja no cenário político em 1930, como um meio de legitimar seu controle do Estado” (CAIRNS, 1984, p. 450).

Essa também é a posição de Fernandes e Jacomeli (2011) sobre o assunto do qual destacamos o seguinte argumento:

Em 1931, um marco de tal colaboração é celebrado com a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado. Nessa celebração o Cardeal Dom Leme consagrou a nação ao Coração Santíssimo de Jesus e estavam presentes Getúlio Vargas e todo o seu ministério. Com isso, a Igreja Católica ajudou a influenciar a massa da população Católica a apoiar o novo governo. E é claro que essa colaboração não seria gratuita, já que o Estado retribuiu tomando importantes medidas ao seu favor, como o Decreto de abril de 1931, que permitiu o ensino da Religião nas escolas públicas, como meio de moralização individual pela doutrina Católica (FERNANDES; JACOMELI. 2011, p. 5).

O Decreto de nº 19.941 de 1931 que a citação se refere é o primeiro da República que insere o ER enquanto política educacional, nos currículos da escola pública, levada a efeito na Reforma Francisco Campos. Campos foi “assessorado pelo padre Leonel Franca, que situou o ensino religioso no âmbito pedagógico ao sustentar sua legitimidade a partir dos fundamentos filosóficos da prática educacional” (STIGAR, 2009, p. 35).

A Igreja, por seu turno, seguia a Encíclica consagrada à educação dos jovens cristãos editada em 1929 pelo papa Pio XI. De acordo com esse documento, proclamava-se a reafirmação da necessidade de Igreja e Estado se encontrarem unidos pela educação (FOUQUIÉ, 1957).

A reforma de 1931 traz para a educação os elementos da racionalidade moderna. “Ou seja, propunham-se a reformular hábitos e gerar novos comportamentos mais condizentes com as demandas da moderna sociedade fabril e da vida urbana” (MATE, 2002, p.88). Os processos de racionalização tanto dos serviços técnicos e administrativos da instrução pública são resultados de experiências ocorridas nas diversas reformas de ensino em diversos estados na conjuntura da modernização esboçada nas primeiras décadas do século XX com ampla participação da ABE e institucionalizada pela “Revolução de 30”.

A própria criação de um Ministério da Educação e Saúde em 1931 manifesta essa intenção que se vinha articulando e concretizando nas reuniões da ABE, e na mobilização da ação dos pioneiros, bastante influenciados pelo pragmatismo americano. Manifestações essas que tinham como antagonistas os intelectuais católicos encabeçados por Alceu Amoroso Lima, alegando que o movimento dos pioneiros levaria ao não reconhecimento do direito da Igreja em educar seus adeptos.

Essas forças sociais, advindas dos grupos acima destacados, terão que lidar com a própria legislação de ensino que passa a vigorar no período aqui destacado, da década de 1930 até a década de 1990, ora "sofrendo" as consequências do que as leis determinavam, ora influenciando a mesma por meio de pressões que faziam junto aos governantes e legisladores.

Nesse sentido é que se vê como necessário o destaque da legislação educacional no Brasil a partir década de 1930. A saber, é "por meio do Decreto de 30 de abril de 1931, que o ER passou a integrar o currículo das escolas públicas" (LIMA, 2008, p.17). O ensino religioso é admitido como facultativo de acordo com a confissão do aluno e da família sendo que a organização dos programas e as escolhas dos livros ficam a cargo dos ministros dos respectivos cultos (OLIVEIRA, 2007).

Essa é a primeira regulação em nível federal para o ER na República, até aquela data, na escola pública da primeira república não existia oficialmente o Ensino Religioso. Excetuando as iniciativas privadas e algumas investidas dos estados, no ano de 1926 "pelo menos seis Estados adotavam o Ensino Religioso nas escolas públicas, facultativo aos alunos, *fora do horário normal das aulas.*" (CUNHA, 2010, P. 196). Logo, o ER subsistiu como um tema polêmico nos debates e discursos entre republicanos e alguns setores católicos. Entre 1930 e 1934, desenvolveu-se um acentuado debate sobre o ensino da Religião, com questionamentos quanto à sua presença na escola pública (CARON, 2007, p.80).

Isso nos permite vislumbrar que o debate foi ganhando força pela mobilização dos grupos sociais para garantir a regulamentação a partir de seus pressupostos ideológicos, dando conta do problema dos conflitos pelo Estado. Esse conflito gerado pelo fim do regime de Padroado com o Estado Laico, preconizado pela República, preocupou a Santa Sé, tanto pelo fim do monopólio do ER, quanto pela perda dos registros de casamentos, funerais e controle dos cemitérios.

A Igreja Católica manteve sua atuação na educação junto às elites, mas um novo elemento entra em cena e modifica o cenário: os imigrantes que agora "assombram" como concorrentes. "Surgiram as escolas confessionais protestantes como as da Igreja Metodista e Presbiteriana, introduzindo novas técnicas educacionais particularmente as norte-americanas" (BERTONI, 2008, p.27).

Nesse clima o debate sobre o ER chegou às discussões da Assembleia Constituinte em 1933, motivadas pelos católicos para garantir o ER uma vez que o

Decreto nº 19.941, em seu artigo 11, dava ao Estado o direito de suspender "a instrução quando assim exigirem os interesses" (SAVIANI, 2008a, p.262-263). Nesse contexto foi criada a Liga Eleitoral Católica (LEC) para consolidar o ER na constituição. Outro movimento nesse sentido é a criação em 1934, conforme nos lembra Pinheiro (2008, p.56), da Confederação Evangélica do Brasil (CEB) em oposição à LEC, para se dedicar a defesa da liberdade religiosa.

Esses fatores ampliam a luta pelo retorno do ER na escola pública. Assim é que entendemos a Constituição de 1934 ter assegurado "o ER na escola pública como disciplina integrante do horário escolar, de caráter facultativo aos alunos e ministrada conforme os princípios de cada denominação religiosa dos mesmos" (CARON, 2007, p. 98). O Art. 153 define:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais e responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

Embora as vozes dos "laicizadores" se fizessem ouvir, como as advindas do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que se "opõe à inclusão do Ensino Religioso nas Escolas" (BERTONI, 2008, p.28), elas não conseguiram suprimir o ER nas escolas. Para Lima (2008), esse problema se resolveria pelo fato do ER aparecer daí em diante em todas as "constituições federais sob a figura de matrícula facultativa" (LIMA, 2008, p.17). Assim, o governo exerce uma evasão em torno do posicionamento de salvaguardar a laicidade defendida na vertente francesa que não legitima o ER na escola Pública, e favorece o interesse dos católicos ao permitir o ensino confessional tendo como fundamento a vertente americana de liberdade para organização religiosa.

Afinal, o ensino era facultativo e oferecido "de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável e ministrado por professores preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas" (STIGAR, 2009, p.36). Ainda que garantido por um mecanismo constitucional o ER "na prática continuou a receber outro tratamento que descriminaliza e dá origem a vários desafios pedagógicos e administrativos" (FIGUEIREDO, 1995, p.12).

A Constituição de 1937 faz significativas alterações no ER e retira a obrigatoriedade da escola, ao dizer que o mesmo pode fazer parte, como disciplina,

do ensino primário, secundário e das escolas normais. O Artigo 133 define que: "O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos" (BRASIL, 1937). A obrigatoriedade incluída na Constituição de 1934 é então substituída por esta, retomando de alguma forma a perspectiva francesa de laicização. A constituição do Estado Novo "possuía uma cláusula de dispensa mais clara do que qualquer outro texto legal até hoje" (CUNHA, 2010, p. 199).

A frequência antes facultativa passa a ser não compulsória aos alunos e professores, pois nenhum docente era obrigado a ministrá-lo, tampouco os alunos de assistirem. No entanto, "constitui disciplina do curso e não faz alusão sobre a confissão religiosa do aluno ou da família" (CARON, 2007, p.98). Esta (des)regulação representa bem a preocupação do Estado Novo com o ensino profissionalizante mais integrado à sociedade industrial. Ao mesmo tempo indica a manutenção da conciliação e do compromisso com a Igreja Católica. Ainda que demonstre o atendimento à influência do movimento dos escolanovistas. Contudo:

Em 1941, o projeto de Lei Orgânica deste ano propôs uma cisão entre culto religioso e as aulas de Ensino Religioso. Esta medida veio atender as reivindicações da Igreja Católica – aproximando-a do Estado, já que no período da ditadura de Getúlio Vargas as aulas de Religião foram canceladas (CASSEB, 2009, p.295).

Na Constituição de 1946, "Gustavo Capanema ex-ministro da Educação do Estado Novo é redator do capítulo da educação da Constituição e responsável por elaborar o tema do Ensino Religioso" (CARON, 2007, p. 99) que assume a retomada do mesmo "contemplado como um dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola" (BERTONI, 2008, p.28).

Regulado pelo artigo 168, inciso V, da Constituição de 1946, temos o seguinte: "O ensino religioso constituirá disciplina dos horários das escolas, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável." (BRASIL, 1946). Tal como havia sido proposto ela LEC. O texto retoma os termos da carta de 1934, e é representativo da vertente liberal que no Brasil, aproxima-se da ideologia americana garantindo a liberdade religiosa do cidadão e possibilita o reafirmando do compromisso com os grupos católicos.

Essa posição conciliadora irá desconstruir avanços na laicidade obtidos na carta de 1937. A partir da promulgação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024, de 1961, reduz-se o espaço do Estado com relação à regulação do ER. “Ele recebe um tratamento de componente da educação, mas fica fora do sistema escolar, tirando da responsabilidade do Estado a oneração para com os professores do ER” (LIMA, 2008, p.18). Por outro lado, aumenta o espaço para atuação das Igrejas, pois a partir dessa legislação há um novo dispositivo que é o registro dos professores realizados pelas autoridades religiosas. Na regulação dessa primeira LDB temos no artigo 97 o seguinte texto:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (SAVIANI, 1996, p.3).

No tocante à implementação o procedimento indicado pelo texto legal enfrentou dificuldades para ser aplicado. Oliveira (2007) destaca duas dessas dificuldades: a primeira “por causa do interesse das tradições religiosas de ampliar seu quadro de fiéis quanto pela própria influência exercida pela autoridade eclesial” (OLIVEIRA, 2007, p.53) e a outra referente “a indicação de representante evangélico para fazer a função de professor, em razão do variado número de denominações protestantes” (OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Vale notar que a promulgação da LBD ocorreu no mesmo mês que o Concílio Vaticano II, convocado pelo papa João XXIII, e que foi responsável por mudar o rumo da Igreja Católica transferindo seu foco elitista ao fazer a “opção preferencial pelos pobres”, baseada na teologia da libertação. Assim, “a instituição incentivou o engajamento social dos quadros religiosos e leigos, passando a disputar com comunistas a direção política dos movimentos sociais e sindicais” (CUNHA, 2010, p. 202).

Segundo Oliveira (1982), esse espaço cedido pela Igreja Católica no lado conservador irá ser preenchido pelo Movimento do Rearmamento Moral (MRM), surgido nos EUA em 1921 e de orientação evangélica. Tendo como objetivo fazer uma frente ideológica ao comunismo, por meio de sua forte conotação religiosa buscava um movimento internacional. Essa entidade, somada a outros movimentos

de mulheres como a Liga das Senhoras Católicas, o Movimento de Arregimentação Feminina e a Campanha da Mulher pela Democracia “foram atoras destacadas na institucionalização da educação Moral e Cívica, após o golpe de 1964” (CUNHA, 2010, p.203).

O regime autoritário da ditadura irá alterar a legislação referente ao ensino. O texto da Constituição de 1967 “determinou que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituiria disciplinados horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio – este, finalmente explicitado”. (CUNHA, 2010, p. 203). Além disso, essa nova constituição revoga o artigo da LBD de 1961 que vetava a remuneração dos professores de Ensino religioso pelos poderes públicos. Em meio a um Congresso Nacional mutilado pelas cassações de mandatos, de forma a adequar a ordem legal no país ao quadro definido pelos atos institucionais, consolidará novamente a posição americana. A saber, com a inserção obrigatória do ER no horário escolar:

[...] a partir de 1970, esse ensino passou a ser assunto de discussões mais efetivas e aprofundadas, em vista das mudanças sociopolíticas na educação brasileira, em especial com a Lei nº 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Artigo 7º, parágrafo único mantém o Ensino Religioso nestes termos: "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus" (CARON, 2007, p.108).

Podemos perceber claramente uma "gangorra" nesta peleja do ER, em que temos os seguintes aspectos: (1) presença ou não de ER nas escolas oficiais; (2) a obrigatoriedade, ou não, do aspecto facultativo da confessionalidade; e (3) as diferentes modalidades de ensino em que o ER seria exercido. Estas indefinições serão aprofundadas nas investidas dos estados brasileiros em implementar o ER, tentativas que trazem, por outro lado, uma diversidade na elaboração de materiais e conteúdos que possibilitam mudanças nas modalidades de ER: confessional, ecumênico e interconfessional na prática de sala de aula. E que levam a novas reflexões como:

Ensino Religioso é garantido por lei, mas não é concebido e compreendido como integrante do currículo escolar. Isso gera uma busca por uma identidade própria ocasionada pela crise provocada pela perda da sua função catequética evangelizadora [...] A passagem de um Ensino Religioso catequético para uma nova educação voltada para uma visão ampla do ser humano começa a

ser debatida na sociedade, na medida em que essa disciplina deixa de ser um espaço privilegiado da Igreja na escola. Ao mesmo tempo em que o catecismo vai deixando a escola, busca-se uma nova identidade desse componente curricular, integrante do processo educativo. Essa identidade foi sendo construída por meio da prática e do estudo promovidos pelos Encontros de Ensino Religioso (ENER), desde 1974 (FUCHS, 2012, p.28).

Esse panorama do ER perdurou até a década de 1990. E é a partir dessa perspectiva que delimitamos focar as discussões que seguem até presente no que classificamos como segundo estágio deste debate que reverbera na discussão sobre o ER. Manifesto na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, que, embora, mantenha incorporada as (des)regulações anteriores, passa por um processo participativo mais descentralizado, o que permite que as demandas sociais façam valer sua participação em termos de regulação. Essa nova preocupação mais sofisticada compreende o ER enquanto princípio educativo para a formação humana.

## **1.2 O segundo momento do debate sobre o Ensino Religioso – Pós LDB/EN 9394/96**

O ER na Constituição Federal de 1988 reflete as demandas geradas por esse novo modelo de ER, que delimitamos a partir da década de 70, resultado das reflexões e ações realizadas a partir daqueles debates:

Nos anos de 1986-87, quando ocorreu a Assembleia Nacional Constituinte, os debates, as discussões e mobilizações em torno da inclusão de um dispositivo constitucional que garantisse o ensino religioso nas escolas públicas foram acalorados, lembrando o que aconteceu na década de 30. De um lado estavam os grupos religiosos, principalmente a Igreja Católica e os grupos ligados a ela, argumentando a favor do ensino religioso nas escolas públicas. De outro, os grupos secularistas, principalmente associações de educadores, contra o ensino religioso nas escolas públicas e a favor da escola laica (RANQUETAT JR, 2007, p.37).

Para acompanhar aqueles debates foram surgindo os movimentos representantes da CNBB em 1985, o GRERE (Grupo de Reflexão Nacional sobre o Ensino Religioso Escolar) e outras organizações civis e manifestações religiosas. No âmbito dos Estados também surgiram a ASSINTEC (Associação Interconfessional de Educação de Curitiba); CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa de Santa Catarina) e o IRPAMAT (Instituto Regional de Pastoral do Mato Grosso).

Além desses, que talvez mais tenha se destacado, uma vez que tinha amplitude nacional foi o FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso). Este movimento chegou a elaborar emendas populares com 800 mil assinaturas a favor do ER. Toda essa pressão fez com que o ER fosse regulado na Constituição Federal da seguinte forma “Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Art. 210, parágrafo 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p.741).

Cunha (2010) destaca as manobras operadas pelo aparato da Igreja Católica que inseria o oferecimento do ER nas escolas públicas em diferentes emendas populares desde mais progressistas como a reforma agrária, até as mais conservadoras como a condenação de qualquer forma de aborto. “O oferecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas foi anexado a distintas emendas, de modo que este tema foi impulsionado por diferentes correntes político-ideológicas.” (p.207).

A pressão dos grupos católicos logrou êxito com um novo verniz discursivo: o de que a legislação sobre o ER pautava-se valores ecumênicos e pluralistas. Ainda que a antiga tensão Religião-Estado-Educação se fizesse presente na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases. “Em seu projeto inicial, previa a existência de ER, conforme preconizava a Constituição, de caráter ecumênico assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil no texto da lei” (LIMA, 2008, p.19). Não foram bem esses os termos da lei.

Como a LDB 9.394/96 ficou marcada por não regular prazos e valores, devido ao contexto neoliberal em que foi sancionada, manteve no projeto aprovado uma definição do Ensino Religioso para as escolas públicas de ensino fundamental nas modalidades confessional e interconfessional, bem como a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, o que implica em dificuldades para a organização e sistematização da prática pedagógica na escola. Como a LDB não acrescentou determinações ao tema, deixando em aberto e ficando aos cuidados das instituições religiosas, abriu-se um leque na interpretação do texto da Lei, bem como inúmeras possibilidades de práticas educacionais (BERTONI, 2008, p.32).

Novamente os representantes religiosos em seus processos de participação irão influir na mudança e o que chama atenção é a velocidade em que a formulação muda.

[...] em 22 de julho de 1997, promulga-se a Lei 9.475, alterando o artigo 33 da LDB 9.394/96. O que sai do texto original do artigo 33 é a expressão “de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis”, eliminando o caráter de confessionalidade passando a ser interconfessional e, ainda, a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, devendo ser ministrado em horário normal da escola pública de ensino fundamental (BERTONI, 2008, p.32).

A despeito da sociedade civil organizada também influir no processo de regulação quanto à garantia no corpo da lei do caráter não confessional e a negação da oneração do Estado para com o ER. Alguns pontos cruciais para a implementação desse projeto são deslocados pela definição de novas atribuições conferidas aos Estados e Federação.

Em primeiro lugar, fica definido que o ER deve ser entendido enquanto uma disciplina que deveria ser introduzida na construção dos currículos das escolas do ensino fundamental. Em segundo lugar é delegado aos Estados da federação a obrigatoriedade de remuneração dos professores de ensino religioso, a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos da disciplina, o estabelecimento dos critérios de contratação destes professores e, também, a viabilização da formação de professores habilitados (CARNEIRO, 2004, p.23).

Com estas novas definições permitiu-se aos Estados definirem a regulação do ER. Isso possibilitou a retomada do modelo confessional devido à lacuna gerada pela falta de uma definição de currículo e de formação de professores que terminaram por ser legitimadas conforme o Parecer 97/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999). Por esse documento, o Conselho compreende que os “professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação”, possibilitando que as entidades religiosas ou organizações ecumênicas realizem a formação, pois não se prevê curso de licenciatura específica nessa área de conhecimento.

Diante disso, os Estados vêm regulamentando a LDB de maneira própria. Uns avançam sobre o debate pluralista e interconfessional, como os Estados de São Paulo, Santa Catarina, Goiás e principalmente o Rio Grande do Sul. Outros retrocedem para o “confessionalismo”, como o regulado na Bahia e no Rio de Janeiro.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Resolução 04/2010, afirmam que a educação deve ser institucionalizada em regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios no qual convivem sistemas educacionais autônomos, “para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional” (BRASIL, 2010, art. 7). E o ER, enquanto política pública educacional, também deve estar integrado nessa “formatação”.

Em 2008 o debate recrudescer motivado pela mobilização em torno da concordata Brasil-Vaticano. Segundo Cunha (2009) “concordata é um termo próprio do universo simbólico da Igreja Católica. Ela é um tratado ou acordo firmado entre os governos de dois Estados, o Vaticano e um outro.” (CUNHA, 2009, p.264). Situado no contexto da indefinição do Estado Brasileiro quanto à confessionalidade e à laicidade. Esse tratado de relações internacionais colocará em cena diversos atores sociais apontando a problemática entre o processo de laicização e o Ensino Religioso. Entre esses setores destacam-se acadêmicos, parlamentares, minorias religiosas, juristas e até mesmo novas organizações:

[...] vale notar que em maio de 2008, foi fundada a Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos (ATEA), que adota como um de seus princípios estatutários “a separação entre o Estado Brasileiro e instituições religiosas, seja em esfera Federal, Estadual ou Municipal, no exercício da administração direta ou indireta” (ATEA, 2008). Lideranças ligadas à fundação da Associação vinham buscando formas de inserção, no cenário nacional, para o combate aos diversos tipos de discriminação de que ateus e agnósticos são frequentemente alvo no Brasil, notadamente por meio de campanhas (FISCHMANN, 2009, p. 569).

Os grupos defensores da laicidade conseguem levar o debate à TV pública. O programa Observatório da Imprensa, dirigido por Alberto Dines, na TV Brasil, no dia 18 de novembro de 2008, foi ponto de partida para análise da laicidade do Estado e o acordo com o Vaticano. Os convidados foram Roseli Fischmann, Guilherme Silva da Cunha e Hugo Sarubbi Cysneiros. Houve divulgação por meio de blogs, e nas redes sociais ganhou notoriedade a campanha “Brasil para Todos” em prol da retirada de símbolos católicos de instituições públicas.

Voltado à questão da Concordata, seu texto é formado por 20 artigos que “tratam de diferentes assuntos, dentre os quais os seguintes: organização e

personalidade jurídica das instituições eclesiásticas; imunidades, isenções e benefícios fiscais; patrimônio cultural; casamento; regime trabalhista de religiosos” (CUNHA, 2009, p. 270). Três artigos versam sobre educação e se referem ao ER nas escolas públicas, as escolas Católicas, os seminários e o reconhecimento de diplomas:

Artigo 9º – O reconhecimento recíproco de títulos e qualificações em nível de Graduação e Pós-Graduação estará sujeito, respectivamente, às exigências dos ordenamentos jurídicos brasileiro e da Santa Sé.

Artigo 10 – A Igreja Católica, em atenção ao princípio de cooperação com o Estado, continuará a colocar suas instituições de ensino, em todos os níveis, a serviço da sociedade, em conformidade com seus fins e com as exigências do ordenamento jurídico brasileiro.

Parágrafo 1º – A República Federativa do Brasil reconhece à Igreja Católica o direito de constituir e administrar Seminários e outros Institutos eclesiásticos de formação e cultura.

Parágrafo 2º – O reconhecimento dos efeitos civis dos estudos, graus e títulos obtidos nos Seminários e Institutos antes mencionados é regulado pelo ordenamento jurídico brasileiro, em condição de paridade com estudos de idêntica natureza.

Artigo 11 – 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.

Parágrafo 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, 2009).

Os dois primeiros artigos não diferem da prática e são previstos nas legislações brasileiras não só com relação ao ensino confessional, da formação nos seminários, quanto ao reconhecimento de diplomas estrangeiros. Quanto ao artigo 11 que se incumbe do ER, mostra algo que a Igreja pode perder. Como já demonstramos no balanço acerca das legislações, o ER já foi retirado das escolas públicas pela Constituição de 1889, foi regulado como sem ônus para o Estado, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1996. Na interpretação de Cunha (2009) a concordata busca fazer frente a um movimento que contesta a inserção do ER no currículo. Assim, ao analisar o conteúdo do artigo aponta:

Passemos ao conteúdo do artigo 11. Ele contraria, essencialmente, o artigo 33 do texto reformado da LDB, o qual determina que o conteúdo da disciplina Ensino Religioso seja estabelecido pelos

sistemas de ensino (especificamente pelos respectivos conselhos de educação), depois de ouvidas entidades civis constituídas pelas diversas confissões religiosas (CUNHA, 2009, p.272).

Cunha (2009), portanto, aponta as manobras para dissimular o impacto no debate da opinião pública e a inconstitucionalidade da concordata. Uma vez que o artigo 11 da concordata “está em total desacordo com o conjunto da LDB e da própria Constituição, além de tomar partido nas disputas que hoje dividem o campo religioso, com o que o Estado brasileiro nada tem a ver.” (CUNHA, 2009, p. 274). Tendo em vista a complexidade e peculiaridade, buscaremos a partir de agora situar o ER enquanto política pública detendo-nos à política educacional.

### **1.3 Ensino Religioso como política educacional**

Para pensarmos o atual perfil regulador em que o ER encontra-se inserido, seja no âmbito nacional/federal seja no âmbito fluminense, objeto este primordial de análise nesse trabalho, acredita-se ser necessário pensarmos a própria inserção do ER como uma política educacional e esta, por sua vez, como uma política social.

Assim, levando-se em consideração que só há políticas sociais em sociedades de classe (MARSHALL, 1967) e que as mesmas servem para amenizar os desgastes gerados pelos conflitos sociais daí decorrentes, o ER, abordado também como uma política educacional implementada pelo Estado, deve ser analisado para que o mesmo possa servir como formador de uma consciência humana e social capaz de amenizar as mazelas geradas na sociedade capitalista, manifestada sob o espectro de modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

Entendemos que as políticas sociais são estratégias de resistência que buscam garantir a integridade, mediando à tensão entre classes dentro da dinâmica capitalista. Todavia, geram dialeticamente, em contrapartida, os elementos culturais e sociais para novas formas de organização sociais contra hegemônicas. Confirmando, assim, que a cidadania (DEMO, 2008) está ligada a uma questão de classe, de status, formada dentro das relações de poder nos diferentes estágios produtivos.

É dentro desse panorama reflexivo e arcabouço teórico que inserimos nosso objeto de estudo, dialogando com a produção do campo do saber das políticas sociais, em sua articulação com o Estado por meio das políticas públicas, da ação dos agentes definidores dessas políticas e o impacto delas na realidade social no

ambiente educacional. Desta forma, a discussão sobre o ER não pode passar ao largo destas discussões.

Antes de continuarmos, há que se ressaltar que concebemos política pública como:

[...] a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, quer seja ela econômica ou social. Ainda, esclarece que as políticas públicas representam [...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETTI, 2006, p.76).

As políticas públicas são implementadas pelo Estado, mas por dentro delas há um movimento de correlação de forças dos segmentos da sociedade. Desvelar essas correlações de força no momento da implementação de uma política pública é de assaz importância para compreender os interesses que o Estado media, para institucionalizar essas demandas. As políticas públicas implementadas em um Estado para a educação são denominadas políticas educacionais. Segundo Saviani (2008b) a política educacional “diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance as medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro” (SAVIANI, 2008b, p.7).

A política educacional não foge a esse conceito, pois como educação pública terá como confronto teórico e prático a educação doméstica. Pode-se destacar que “a educação pública é primordialmente aquela que se realiza fora do âmbito doméstico” (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005, p.11). Assim configura-se em um processo de institucionalização da educação escolar, que se tornará hegemônico no final do XIX e início do XX. Esse processo, segundo a historiografia da Educação, tem sua originalidade nas reformas pombalinas:

É inegável que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente é um fato inédito no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. A originalidade das Reformas Pombalinas do Ensino reside na visão global do sistema de ensino de que são portadoras: utilizando uma terminologia contemporânea, pode se dizer que elas instituíram um percurso acadêmico que vai do ensino primário à universidade, passando pelo secundário, e prevendo, inclusive, ramos específicos para a educação dos nobres e para o ensino técnico e industrial (NÓVOA, 1987, p.136).

No Brasil, no contexto de implantação do governo imperial no século XIX constituiu-se numa arena de disputa entre o governo da casa e o governo do Estado, “que teriam como foco principal a definição das relações que se deveriam estabelecer entre o Estado, por um lado, e as elites dirigentes, por outro, enquanto duas esferas distintas de poder, embora imbricadas entre si” (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005, p.17). Atualmente o que vivenciamos na regulação e participação do ER se assemelha, guardada devidas proporções, a essa disputa agora travada não mais entre casa e Estado, mas entre Igreja e Estado. O que se reforça na formação de dirigentes ainda ofertada pelas escolas confessionais Católicas tradicionais. Dirigentes esses que irão compor cargos de direção cultural e política.

Nessa nova relação que leva em conta Igreja e Estado, um exemplo se dá pela própria regulamentação do atual perfil legal para o ER no Estado do Rio de Janeiro que passa, a partir de 2000, a ser de caráter confessional. Essa “decisão da Assembleia Legislativa fluminense” é “frequentemente atribuída à iniciativa do governador Anthony Garotinho, evangélico”, mas “foi, todavia, oriunda da arquidiocese Católica.” E, vale destacar, que o projeto de lei que deu origem a essa regulamentação fluminense foi apresentado pelo deputado católico Carlos Dias.

Assim, se tomamos por premissa que a política educacional deve se dar em um âmbito estatal, ou seja, fora dos domínios do doméstico, isso se estende também ao religioso? Compactuamos com a determinada literatura (ALMEIDA, 2006; CAVALIERE, 2006; CUNHA, 2013; FISCHMANN 2009), ao afirmar a preponderância do papel do Estado frente às denominações religiosas quanto à regulação do currículo para o Ensino Religioso. Mas, como toda ação histórica, a política pública é circunstancial e inteligível e, para entendermos a configuração que encontramos em relação a política educacional, faz-se necessário apreender o cenário político em que nos situamos, qual seja, o de *Reforma do Estado*.

Não podemos perder de vista o contexto atual, identificado no conceito de reestruturação-produtiva (Toyotismo) e as grandes dificuldades encontradas após esse período que nos afetam ainda hoje, na limitação das políticas sociais. Pois, a história que geralmente cuida de mostrar os avanços na obtenção dos direitos, também deve buscar entender as perdas dele.

No contexto das revoluções burguesas, baseados em Singer (2003, p.201), temos a revolução americana como “pioneira na formulação dos direitos humanos” embora mantivesse excluídos índios, escravos, negros e mulheres. A Revolução Francesa com a abolição dos privilégios feudais irá marcar a efetivação dos direitos civis com a Declaração dos Direitos do Homem. A Revolução Industrial irá possibilitar o fortalecimento dos direitos políticos, principalmente o de organização. A Alemanha de Bismarck irá institucionalizar os direitos sociais. Todavia, esse movimento foi marcado por avanços e recuos.

Na atualidade, vivemos em tempos que os avanços alcançados desde a modernidade passam a ser desmanchados após a crise do modelo fordismo-kenesianismo recuados pelas novas relações de produção e de trabalho. Nesse contexto surge o conceito de Reforma do Estado, que muda a concepção de regulação para o sentido de:

[...] que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado (“*new public management*”), como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas). (BARROSO, 2005, p. 726)

Dentro desse novo contexto o Estado reformado abre espaço para a sociedade civil, mas essa não é entendida nos termos gramscianos de um espaço de luta de posições pela hegemonia a partir de dentro do Estado. Ela é (re) adaptada para a cooperação com o Estado. Assim o Estado que tinha sua ação pautada pela elaboração dos procedimentos, geralmente por um corpo burocrático altamente especializado, uma tecnocracia, passa a ser financiador e avaliador dos resultados da execução das políticas realizadas a partir de sua regulação pelas entidades civis que toma como lógica gerencial a do mercado:

[...] que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas 'pedagogia das competências' e da 'qualidade total'. Esta,

assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2008.b, p. 15).

No caso brasileiro essa reformulação é desenhada na década de 1980 e implementada nos planos de Bresser-Pereira nos anos 1990 tendo como tripé privatização, a publicização e a terceirização. Nessa reformulação o termo público perde o significado que tinha, ou seja, ligado ao estatal, e surge com uma nova noção, a de público não estatal. Na reformulação do estado as políticas sociais são compreendidas como serviços não exclusivos do Estado, e como a Educação faz parte das políticas sociais terá nova propriedade. Conforme o próprio ministro Bresser-Pereira afirmava:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (BRESSER PEREIRA, 1997, p.25).

O argumento utilizado é o de que essas instituições são mais eficientes, já que são flexíveis e competitivas dando conta assim das demandas sociais com maior velocidade. Na contra mão dessa posição ficamos com a inquietação proposta por Peroni (2010), ao identificar nessa postura um esvaziamento da democracia de seu conteúdo. Pois estas políticas tendem a separar o político do econômico uma vez que:

[...] perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social (PERONI 2010, p.13).

Entendidas nessa crítica, as políticas sociais, entre elas aquelas voltadas às questões educacionais, ao invés de proporcionarem maior agilidade, praticidade, por meio da focalização da ação do Estado, retrocedem as conquistas sociais, e o conteúdo da democracia e gestão democrática. Justamente por não terem o caráter

universal, essas políticas acabam por criar modalidades de proteção social, de acordo com o nível econômico e de capital social e político dos atores sociais, favorecendo a práticas de assistencialismo, patriarcalismo e clientelismos. Desagregando os setores sociais, distanciando-os pelas políticas focalizadas, a reforma do Estado retrai as políticas educacionais ao reduzir a participação política sociedade civil, vejamos:

O que se conclama desde então é uma participação do tipo voluntariado, da ajuda mútua dos “amigos a escola”, enfim, das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. Em tal lógica, o ensino está sendo destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773-774).

Assiste-se a um processo de mercantilização da educação em que esta passa a ser oferecida em lotes, seguindo a lógica da acumulação flexível, oferecida em diferentes nichos de mercado, individualizadas de acordo com o cliente. Transforma-se a ideia de serviços públicos em serviços para clientes. Sob um viés de mercado único funcionam diferentes sub-mercados de natureza e qualidade diferentes.

Dentro dessa conjuntura educacional é que inserimos o ER enquanto política educacional, que entendida em sua atual configuração reflete a direção atual assumida pelo Estado brasileiro na condução das políticas sociais. Assim podemos compreender as incoerências nas legislações no que concernem ao ER, à assinatura da concordata Brasil-Vaticano, o credenciamento de professores pelas entidades religiosas e, sobretudo, o caráter confessional que essa disciplina assume apesar de todos os avanços conceituais que demandados por uma nova epistemologia que influencia a reorganização curricular dos conteúdos da disciplina.

No entanto, pretendemos ir além de indicar o atual estágio da disciplina e sua regulação, buscamos promover uma reflexão acerca da importância em se considerar a escola pública como um local de debate e reflexão sobre a realidade com intenção de transformar por meio da emancipação. Para isso fez-se necessário apontar como cenário atual de estagnação vem se estruturando para podermos desconstruí-lo. Afinal, se tomarmos a perspectiva de Berger (1985) de que o mundo humano é construído socialmente, ele também pode ser desconstruído e reconstruído.

Em suas palavras, “toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A Religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento.” (BERGER, 1985, p. 15). Assumindo que é a sociedade que constrói o mundo, e que isso é feito pela cultura dado o caráter inacabado do ser humano.

A cultura é uma “segunda natureza” humana. Assim, embora seja interna ao homem a cultura lhe é também externa, ao passo que o homem é assim coprodutor do mundo social. Tornando-se realidade objetiva por meio da interiorização, mas essa interiorização não é natural nem mecânica é participante. O indivíduo se apropria do mundo social se identifica e o reproduz socialmente. “Sejam quais forem as variações históricas, a tendência é de que os sentidos da ordem humanamente construída sejam projetados no universo como tal” (BERGER, 1985, p.38), aparecendo como “ordem natural das coisas” construídas nomicamente, mas que ao serem “interiorizadas” cosmologicamente ou antropologicamente criam uma estabilidade “que deriva de fontes mais poderosas do que os esforços históricos dos seres humanos.” Insere-se a Religião nesse “empreendimento humano pelo qual se estabelece um cosmo sagrado” (BERGER, 1985, p.38).

Mesmo assim, esses mundos socialmente construídos são precários, já que:

[...] são eles constantemente ameaçados pelos fatos humanos do egoísmo e da estultice. Os programas institucionais são sabotados por indivíduos com interesses conflitantes. Não raro os indivíduos os esquecem ou são incapazes de aprendê-los em primeiro lugar. Os processos fundamentais da socialização e controle social, na medida em que tem êxito servem para atenuar essas ameaças. A socialização procura garantir um consenso perdurável no tocante aos traços mais importantes do mundo social (BERGER, 1985, p. 42).

Nesse sentido pensamos para o ER um papel novo pautado na construção de outra cosmologia, para dar sentido à vida. Para isso é preciso que se retome a luta pelo fim das formas confessionais que manifestam o espectro da disciplina. Para salvaguardar o ER das investidas contra sua inserção enquanto política educacional.

Berger (1985) aponta o papel decisivo da Religião na manutenção do mundo. Partindo da premissa de que todos os mundos sociais são precários e por isso buscam a legitimação, o autor segue destacando que a ideação religiosa possibilita uma estratégia eficaz de legitimação para instituições humanas.

A legitimação religiosa pretende relacionar a realidade humanamente definida com a realidade última, universal e sagrada. As construções da atividade humana, intrinsecamente precárias e contraditórias, recebem, assim, a aparência de definitiva segurança e permanência. Dito de outra maneira, os *nomoi* humanamente construídos ganhas *status* cósmico. [...] Os ganhos desta modalidade de legitimação logo se tornam evidentes, quer seja considerada do ponto de vista da objetividade institucional quer da consciência subjetiva individual (BERGER, 1985, 48-49).

No entanto, mesmo essa ideação religiosa precisa de pré-requisitos socioestruturais para manutenção da realidade que é dialética e por isso pode ter seus processos sociais interrompidos ameaçando a realidade dos mundos em apreço. Assim cada mundo necessita de uma “base social” que ele denomina como estrutura de plausibilidade. “Este pré-requisito vale tanto para as legitimações como para os mundos ou *nomoi* que são legitimados. E vale, é claro, independentemente do fato de serem estes de teor religioso ou não” (BERGER, 1985, p. 58).

Nesse sentido destacamos que embora as legitimações religiosas sejam eficazes na produção dessas estruturas de plausibilidade, elas não são as únicas que legitimam ou constroem os *nomoi* que irão dar significado às representações que a mundo social produz. “É preciso sublinhar muito fortemente que o que se está dizendo aqui *não* implica numa teoria sociologicamente determinista da Religião. Não se quer dizer que qualquer sistema religioso particular nada mais seja senão efeito ou ‘reflexo’ dos processos sociais” (BERGER, 1985, p.61).

O conceito de secularização é exemplar nesse sentido. Assim o que proporciona o contexto institucional para a socialização é uma “engenharia social” que é acionada quando fenômenos anômicos irrompem para serem superados e explicados.

Podemos vislumbrar na perspectiva de Berger (1985) por meio da noção de “engenharia social” que as diferentes ideações presentes nas denominações religiosas são mantidas materialmente pela “estrutura de plausibilidade”. Enquanto as denominações religiosas estiverem em permanente disputa pelo fiel nas sociedades pluralistas não vão obter o monopólio religioso. Por isso buscam na instrução e na lei garantir algum favorecimento sobre seus concorrentes. E, ao fazerem isso, transformam o Estado em seu aparelho de reprodução, procurando legitimar sua denominação como força legítima.

Pelo exposto, concluímos por ora, que o caráter peculiar da formação social brasileira, a forte presença da ideologia cristã como elemento constitutivo da cultura e organização social, trás em si elementos que buscam forjar no Estado sua influência enquanto força política. No entanto, a partir da perda de seu monopólio da Igreja Católica, principalmente, gerada pelo crescente processo de secularização e pluralismo, as correntes religiosas, que também passam a contar com os grupos e “bancadas” evangélicas, buscam reagir a essa força por meio de um processo análogo à cartelização, tendo como base um “suposto” ecumenismo.

Nosso intuito agora é perceber como essas forças acabaram por influenciarem a dinâmica do ER no Estado do Rio de Janeiro, fazendo com que a regulação dessa disciplina na escola pública fluminense tivesse características peculiares, frente a propostas de outros Estados da federação bem como frente às prerrogativas da própria LDB.

## 2 REGULAÇÃO DO ER NO RIO DE JANEIRO

Adotando a análise da legislação sobre o ER no Rio de Janeiro, propõe-se entender em que sentido há, possivelmente, uma incompatibilidade da Lei estadual fluminense de nº 3.459, de 14/09/2000, e o atual estágio das discussões sobre o ER no Brasil. Esse tema vem sendo recorrente na literatura acadêmica, baseada no debate acerca da laicidade do Estado. Podemos perceber nesse embate posicionamentos referentes à inconstitucionalidade da atual regulação do ER no Estado do Rio de Janeiro.

Desta forma, nos perguntamos: como pode uma lei tão controversa ter conseguido manter-se como capaz de regular o ER por mais de uma década? Que correlações de força envolveram o momento da tramitação da referida Lei? Após levantar essas questões buscaremos problematizá-las com a importância do ER para formação humana e como o contexto neoliberal influencia para esse tipo de (des)regulação no contexto atual de globalização.

Pretendemos fazer uma discussão para atualizar e contextualizar a realidade brasileira e mais especificamente a do Rio de Janeiro pelo viés do ER, entendido enquanto Política Pública e sua relação com a regulação e a participação, para traçarmos um panorama entre a ação reguladora do Estado e a participação da sociedade nesse processo. Teremos, todavia, como perspectiva a noção gramsciana de “Estado Ampliado”.

À época de Marx, a sociedade política se sobrepunha à sociedade civil, ainda caótica e limitada as lutas de natureza eminentemente corporativas, ligadas aos conflitos econômicos nascidos da produção capitalista. A predominância da sociedade política, da coerção, exprime o “Estado Restrito”, conceito que Marx e Engels formularam ao analisar as relações de força em presença no período histórico em que viveram. Partindo do “Estado Restrito”, Gramsci procura complementar a sua figura, considerando as modificações ocorridas na sociedade capitalista, no último quartel do século XIX. Ele mostra que o Estado se desenvolvera e não podia mais ser compreendido somente como sociedade política. Uma nova instância de domínio estatal era manifestada pela sociedade civil. Sua especificidade é a hegemonia, o momento “ético” do Estado, na concepção de Hegel. Dessa forma Gramsci elabora o conceito de “Estado Ampliado”, explicando-o como sociedade política somada à sociedade civil (SOARES, 2000, p. 41).

Dentro desse marco teórico, situamos o foco de nosso debate na relação entre o Estado, sociedade civil e a legislação do ER. A primeira referência legal para

o ER no Rio de Janeiro é um decreto de 1966, e aponta um caráter coativo para a disciplina:

O decreto (GB) “N” 742, de 19 de dezembro de 1966, que baixou regulamento para o ensino religioso, no antigo Estado da Guanabara, mais do que recomendar, determinava que o diretor não colocasse também essas aulas no princípio do horário escolar. Assim, desestimulados a “matarem” as aulas de Religião, porque inseridas no meio de outras, a clientela do Ensino religioso tornava-se cativa. Tratava-se da declaração implícita de que a disciplina deveria tornar-se compulsória, nem que fosse pelo lugar ocupado no horário das aulas. (CUNHA, 2005, p. 350).

A próxima regulação para o ER será dada na década de 1980, chama-nos atenção que esta formatação será mantida como parâmetro para a atual legislação. Assim, de acordo com a segunda resolução (RJ) 229, de 7 de maio de 1980:

[...] a organização das turmas de ensino religioso dependia, no texto da resolução, da “declaração de confissão religiosa” e do “credenciamento das autoridades competentes para o ensino religioso”. No ato da matrícula, seria “inquirido” dos pais ou responsáveis qual confissão religiosa a que pertenciam e, caso ela fosse credenciada, se desejavam que seus filhos (ou tutelados) frequentassem aulas de Religião, sendo informado que essas aulas seriam ministradas em “linha confessional” (CUNHA, 2005, p. 350).

Em relação ao credenciamento dos credos esse podia ser solicitado ao secretário de educação por qualquer autoridade competente de qualquer Religião legalmente constituída. No entanto, devia atender duas condições que apenas religiões de tradição judaico-cristã poderiam ter:

(I) Possuir credo definido, pelo qual respondesse uma autoridade definida com personalidade jurídica; (II) ter um “culto dirigido à Deus, de modo que procurassem aproximar da divindade os seus adeptos, não só em caráter pessoal e particular, como também em âmbito social e comunitário” (CUNHA, 2005, p. 350).

Com esse credenciamento, as autoridades religiosas estariam aptas para habilitar os professores de ER na rede pública estadual a ministrarem o ER confessional. E ainda “admitia-se que ‘excepcionalmente, e em caráter emergencial’, poderia ser indicado estagiário para o ensino religioso, pelas mesmas instituições” (CUNHA, 2005, p. 351).

Segundo Cunha (2005) essas normas sintetizam o caráter coativo dessa disciplina, afinal o que essa normatização propõe é que os alunos fiquem forçosamente impelidos a assistirem as aulas confessionais de um credo. “As aulas

dessa disciplina deveriam ser ministradas no mínimo uma vez por semana”. E cabia “ao diretor do estabelecimento providenciar outra atividade escolar para os alunos que não desejassem receber a formação religiosa” (CUNHA, 2005, p 351).

Nesta resolução, diferente da primeira em que determinava a alocação das aulas no início do horário, “os diretores deveriam evitar, tanto quanto possível, que as mesmas fossem ministradas no último tempo do horário escolar” (CUNHA, 2005, p. 351). As providências tomadas para manter a frequência do aluno podem não parecer tão coativas, afinal se o ensino é confessional, o responsável pelo discente opta pela disciplina eletiva tomando ciência no momento da matrícula.

Todavia, é o que acontece se levarmos em conta os mecanismos legais e da prática institucional em questão. Cunha (2005, p.351) chama a atenção para outra coação, essa destinada assegurar a fidelidade a uma Religião: “Não será permitida a frequência do aluno, no mesmo período letivo, a cursos de credos diferentes”.

Em comum com a legislação atual está o descumprimento em relação às leis federais para o tema. As legislações estaduais supracitadas eram regidas pelo decreto federal 19.941, de 30 de abril de 1931, que estabelecia o número mínimo de 20 alunos para que fosse oferecido o ensino de uma Religião. Essa orientação foi contrariada pela resolução estadual 229/80, que “estabelecia não depender de número de alunos a constituição das turmas de ensino religioso de cada confissão” (CUNHA, 2005, p. 351). Isso lembra o descumprimento da atual Lei 3.459/00 em relação à LBD como já apontado no capítulo anterior.

Percebemos que na atual legislação ainda predomina a “coação indireta”, tal qual enunciado nas duas primeiras regulações para o tema (742/66 e 229/80). O caráter confessional será instituído pela próxima legislação para a disciplina dada pela resolução 1568/1990, que definia:

[...] como deveriam ser ministradas as aulas, estabelecia como necessário obter uma declaração de confissão religiosa dos pais ou responsáveis e dos alunos, bem como da necessidade dos professores de ensino religioso serem credenciados pelas autoridades religiosas competentes. Na Resolução também constava recomendação aos diretores para que organizassem o horário das aulas de Religião de modo que as aulas fossem ministradas no último tempo. Para os alunos que optassem por não assistir a aula, a direção da escola deveria oferecer outra atividade. (MENDONÇA; FERNANDES, 2011, p. 4).

Ainda que a atual legislação não traga o horário em que a disciplina seja ministrada no corpo do texto, já houve tempos atrás, segundo relatos informais no campo de pesquisa uma orientação da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para que a disciplina fosse ofertada no primeiro tempo das aulas. Percebemos também pela observação direta realizada para esta pesquisa que na secretaria da escola pesquisada no momento da matrícula há certo direcionamento para que os responsáveis optem pela matrícula, na disciplina.

Esse aspecto leva-nos à reflexão sobre dois pontos: a privatização do espaço público e a laicidade do Estado. Assim,

Vale destacar que o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro da federação a criar uma lei definindo o Ensino Religioso nesse formato, evidenciando que os interesses políticos estão acima dos coletivos. A discussão sobre a privatização do espaço público deve levar em consideração também que, além de ferir a laicidade do Estado, recursos financeiros – tradicionalmente escassos – são deslocados para concursos, pagamento de salário de professores, realização de fóruns, seminários, encontros para formação continuada desses docentes e financiamento da infraestrutura necessária à oferta da referida disciplina. Mas, a face mais perversa da associação entre agentes públicos e instituições religiosas é a concessão que faz o Estado à Igreja Católica, especialmente, e às Evangélicas para catequizar e evangelizar os discentes das escolas públicas da rede estadual (FERNANDES, 2014, p.59).

Definimos laicização como processo resultante da laicidade. “A expressão laicidade deriva do termo laico, leigo”. Deve-se acrescentar que “etimologicamente laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós* deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso” (RANQUETAT JR, 2008, p.4).

O antropólogo Cezar Ranquetat Jr (2008) distingue também o conceito de laicidade com o de laicismo, este: “é uma noção que possui caráter negativo, restritivo. Sucintamente pode ser compreendida como a exclusão ou **ausência** da Religião da esfera pública. A laicidade implica a neutralidade do Estado em matéria religiosa” (RANQUETAT JR, 2008, p.5). Logo é um fenômeno político, derivando do Estado e não da Religião. Bannon (2010) define o laicismo como uma **separação**, e não como **ausência**, restrição ou caráter negativo de Religião na esfera pública. (grifos meus). Por essa perspectiva,

Laicismo não é ateísmo. Não é ausência de Religião, mas a **separação** entre o poder temporal das instituições políticas e o poder

intemporal das diversas religiões [...] a coexistência pacífica das religiões e das filosofias e a preservação da coesão social da nação em torno das regras da República (BANNON, 2010, p.162-163).

Já Cunha (2010) explica que o *status* da laicidade é definido como um processo. Outra precisão conceitual oferecida pelo autor refere-se aos termos laico e leigo. Sendo laico:

[...] o Estado Imparcial diante dos conflitos do campo religioso que, por essa razão, impede-se de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa. Em contrapartida, o poder estatal não é empregado pelas instituições religiosas para o exercício de suas atividades. (CUNHA, 2010, p. 187).

E Leigo o que:

[...] não concerne ao Estado nem a uma instituição, mas a um indivíduo ou grupo de indivíduos que não dispõe de determinada formação tomada como referência. Por exemplo, professor leigo é o que leciona na educação básica e não tem curso normal ou licenciatura. (CUNHA, 2010, p. 187).

Vale destacar a proposição de que “a reconstrução histórica da laicidade do Estado pode ser feita segundo diversos vetores: cemitérios, registro civil, casamento, ensino público e outros” (CUNHA, 2010, p.188). Afinal: “O Estado Laico deve manter as fronteiras entre a liberdade religiosa e aplicação de dinheiro público, daí a compreensão de que o ER não pode prever a confessionalidade, para que seja mantida a relação constitucional entre a Igreja e o Estado” (CANDIDO, 2004, p. 91).

Cunha, ao analisar o confessionalismo versus a laicidade no ensino público, categoriza dois movimentos da laicidade. Num primeiro, haveria uma laicidade de Elite, situada nas últimas três décadas do século XIX, em que a simbiose entre Igreja e Estado causava incômodo aos dois lados. Conjunto de eventos esses que irá ganhar pela literatura a denominação de “questão religiosa” um dos fatores que contribuem na queda do regime monárquico.

O avanço das ideias laicas associado ao regime de padroado desembocou, no final do império, numa crise de hegemonia cuja expressão mais ruidosa foi, certamente, a denominada “questão religiosa”. Essa denominação reporta-se ao episódio em que os bispos de Olinda, D. Vidal, e do Pará D. Macedo Costa, determinaram em, em 17 de janeiro de 1873, que em suas dioceses “os maçons fossem afastados dos quadros das Irmandades, Ordens Terceiras e quaisquer Associações Religiosas” (CASALI, 1995, p. 64-65). Recusando-se a acatar essa determinação, várias associações

apelaram ao imperador que acolheu ao recurso e, diante do não acatamento de sua decisão, determinou, em 1874, a prisão dos bispos que foram julgados e condenados pelo Supremo Tribunal a quatro anos de prisão, sendo anistiados depois de um ano. Esse episódio pôs em evidência, para o clero, o conflito entre a obediência ao imperador e a fidelidade à doutrina emanada do papado. [...] E a solução do conflito se encaminhou na direção da dissolução do regime de padroado, o que culminou com a separação entre Igreja e o Estado instituída pelo regime republicano implantado em 1989, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas (SAVIANI, 2005, p. 33-34).

Embora esse dado pareça ter enfraquecido a Igreja Católica, em verdade possibilitou sua “resistência ativa”. É a partir daí que ela ganha autonomia diante do poder político. Enfrentando no nível ideológico seus detratores laicos, que dispunham de refinada educação, baseada nos diversos campos de saber oriundos da modernidade, como o liberal, o positivista, o socialista. Gramsci, em suas notas do cárcere, registra esse processo no início dos anos 30 do século XX:

A Igreja na sua fase atual, em virtude do impulso proporcionado pelo Papa à Ação Católica, não pode contentar-se apenas em formar padres; ela almeja permear o estado [...] e para isso são necessários leigos, é necessária uma concentração de cultura Católica representada por leigos. Muitas personalidades podem se tornar auxiliares mais preciosos da administração [...] do que cardeais ou bispos (GRAMSCI, 1976, P. 308).

A “resistência ativa” da Igreja Católica dava-se em função da eminente possibilidade de perda de sua “estrutura de plausibilidade” (BERGER, 1985), afinal, a sociedade industrial passa a solidificar no Brasil nesse período. E essa mudança na forma de produção se baseia em um novo *nomos* para a explicação do mundo, que não se dá sob o “mundo dado”, dádiva divina, mas sim sobre o “mundo construído”, pelo domínio das forças da natureza.

O conceito de progresso envolvia diversos aspectos que se opunham dialeticamente à mentalidade dominante na cristandade. Em seu conteúdo mais profundo, representava a ênfase no conceito de “mundo construído”, deixando para trás ou sobrepondo-se ao próprio “mundo dado”; a concepção de “dependência” das forças da natureza opunha a uma consciência cada vez mais nítida da autonomia do homem e de seu “domínio sobre” o mundo natural. Pouco a pouco o homem passava a se considerar-se como “dominus”, ou seja, como o “donô” de sua vida, de sua história e de seu próprio destino. Ao mundo “dado” por Deus, exigindo como penhor a fidelidade do homem ao seu “pré-destino”, contrapunha-se o ideal de um mundo resultante da livre opção da consciência

racional. A “idade da razão” emergia com força, provocando a crise da “idade da fé” (AZZI, 1987, p. 132).

Esse processo de crise de credibilidade da Religião é compreendido no conceito de secularização que é correlato ao fenômeno do pluralismo. Nas sociedades pluralistas, as religiões disputam os fiéis sob uma ótica diferente da que ocorre no denominado “monopólio religioso”, ao qual o predomínio é dado pela ligação simbólica de caráter coletivo. No processo de secularização da sociedade esse monopólio é perdido frente uma possível mudança na “estrutura de plausibilidade”.

A pluralização da sociedade passa a ser uma variável dependente da secularização. Uma vez que o impacto desta sobre a Religião na modernidade tem como palco principal a área econômica. “Isso significa que a Religião privatizada é assunto de “escolha” ou “preferência” do indivíduo ou do núcleo familiar, *ipso facto*, carecendo de obrigatoriedade” (BERGER, 1985, p. 145). Ainda segundo o autor:

O termo “pluralismo”, na verdade, apenas tem sido aplicado aos casos (dos quais o americano é prototípico) em que diferentes grupos religiosos são tolerados pelo Estado e mantêm competição uns com os outros. [...] Pode-se dizer então [...] que a secularização causa o fim dos monopólios das tradições religiosas e, assim, *ipso facto*, conduz a uma situação de pluralismo. (BERGER, 1985, p. 146).

Essa polarização entre o caráter coletivo e o particular na modernidade é curiosa, pois inverte a função tradicional da Religião, “que era precisamente estabelecer um conjunto integrado de definições da realidade que pudesse servir como um universo de significado comum aos membros de uma sociedade” (BERGER, 1985, p. 146). Na qual:

Durante a maior parte da história humana, os estabelecimentos religiosos existiram como monopólios na sociedade, monopólios de legitimação última da vida individual e coletiva. [...] O mundo tal qual definido pela instituição religiosa em questão era o mundo, mantido não apenas pelos poderes da sociedade e por seus instrumentos de controle social, mas, e mais fundamentalmente, pelo “senso comum” dos membros daquela sociedade. Sair do mundo tal qual a Religião definia, era entrar numa escuridão caótica, na anomia possivelmente na loucura (BERGER, 1985, p. 147).

A perda do caráter coletivo, resultante do processo de secularização da sociedade restringe a função tradicional da Religião. Obrigada, agora, a se adaptar aos novos tempos.

Resulta daí que a tradição religiosa que antigamente podia ser imposta pela autoridade, *agora tem que ser colocada no mercado*. Ela tem que ser “vendida” para uma clientela que não está mais obrigada a “comprar”. A situação pluralista é acima de tudo, uma situação de mercado e as tradições religiosas tornam-se comodidades de consumo (BERGER, 1985, p. 149).

E assim como os mercados, as religiões sofrem pressões por resultados numa situação competitiva, o que acarreta em uma “racionalização das estruturas sociorreligiosas” (BERGER, 1985, p.150), levando-as a um processo de progressiva burocratização de suas instituições.

Esse processo deixa marcas quer nas relações sociais externas, quer nas internas. Com relação a estas, as instituições religiosas são administradas burocraticamente e suas operações cotidianas são dominadas pelos problemas típicos e pela “lógica” da burocracia. Externamente, as instituições religiosas relacionam-se com outras instituições sociais, umas com as outras, por meio das formas típicas da interação burocrática. “Relações públicas” com a clientela consumidora, “lobbying” com o governo, “levantamento de fundos” em agências privadas e governamentais, envolvimento multifacetados com a economia secular (particularmente por meio do investimento) – em todos esses aspectos de sua “missão” as instituições religiosas são compelidas a buscar “resultados” por métodos que são necessariamente, muito semelhantes aos empregados por outras estruturas burocráticas com problemas similares (BERGER, 1985, p. 151-152).

A situação pluralista da Religião na contemporaneidade pautada na nova “lógica” possibilita uma situação de cartelização.

A cartelização, aqui como em qualquer situação competitiva de mercado, tem duas facetas: o número de unidades concorrentes é reduzido por meio de incorporações; e as unidades remanescentes organizam o mercado por meio de acordos mútuos. O “ecumenismo”, na situação contemporânea, é caracterizado por essas duas facetas (BERGER, 1985, p.155).

Todavia, “a situação pluralista, porém, engendrou não apenas a “era do ecumenismo”, mas também, em aparente contradição com esta, a “era das redescobertas das heranças confessionais”.” (BERGER, 1985, p. 159).

O segundo movimento da laicidade no Brasil descrito por Cunha (2010), refere-se ao desenvolvimento de uma combatividade ao confessionalismo. Resultado do processo de laicidade que percorre todo o período republicano como já analisado no capítulo 1. E que a partir das últimas oito décadas têm sido alteradas, por conta das mudanças que operam no campo religioso no Brasil. De maneira geral,

[...] quatro são os vetores dessas mudanças a proporção dos adeptos do catolicismo caiu de 93,0% em 1960 para 73,4% em 2000; as Igrejas evangélicas cresceram, passando de 4,0% de adeptos em 1960 para 15,4% em 2000; os adeptos das religiões afro-brasileiras reduziram-se bastante em proveito das confissões evangélicas; e a parcela dos declarantes “sem Religião” passou de 0,5% em 1960 para 7,4% em 2000.” (JACOB, 2003, apud CUNHA, 2010, p.206).

Em 2009, o movimento recrudescer após a mobilização aflorada pelo debate da aprovação do texto da concordata.

O grande impulso dado ao movimento laico resultou, justamente, da resistência às ações da Igreja Católica no sentido da retomada de sua posição dominante, particularmente às pressões pela aprovação da concordata no Congresso Nacional. Em contraposição, grupos minoritários de católicos convergiram com dirigentes metodistas, presbiterianos, batistas, luteranos, espíritas, afro-brasileiros e outros crentes na reivindicação do caráter laico do Estado brasileiro e chegaram a defender, em documentos públicos, que a educação religiosa é assunto para família e a comunidade de culto, não para a escola pública (CUNHA, 2010, p.213).

Esboçando uma inédita frente laica entre crentes e não crentes. Numa plataforma política com base de massa: “A grande novidade é que ao invés de se rejeitar toda e qualquer Religião, é a própria dinâmica do campo religioso que contribui para induzir essa nova laicidade” (CUNHA, 2010, p. 213).

A atual legislação de ER no Estado do Rio de Janeiro vem contrariando o sentido em que o pluralismo foi conceituado acima. Fazendo isso por meio do processo de credenciamento baseado somente em religiões que tenham crença em Deus único, e com representação em pessoa jurídica. Podemos vislumbrar uma limitação do pluralismo ocasionado pela herança confessional.

## **2.1 Poder religioso e poder político**

A relação entre Religião e política é bastante imbrincada, ainda que existam movimentos combativos a essa aproximação. A literatura da Ciência Política tem como marco divisor dessa ruptura a obra “O príncipe” de Nicolau Maquiavel, que desvela o caráter temporal do poder. Miceli, ao escrever na introdução da edição brasileira do livro “A economia das trocas simbólicas” de Pierre Bourdieu. Destaca:

A Religião serve aos interesses extra religiosos na medida em que instaura um sistema de símbolos ordenados em torno de uma ética. Na verdade não passa de um sistema de regras e normas, de um *habitus* que orienta as condutas e os pensamentos dos leigos, de acordo com uma doutrina que justifica a ordem social prevalecente numa determinada sociedade (BOURDIEU, 1982, P. LIX).

Bourdieu (1982) por meio do conceito de Campo religioso irá explicar como a formação de um grupo de trabalhadores intelectuais que ao tornarem-se especializados, pela burocratização e racionalização, irão construir representações com o objetivo de possibilitar a produção do sentido. E como esse corpo será de fundamental aporte para manter a legitimação da dominação de um grupo social, pela construção de sistemas simbólicos:

Os “sistemas simbólicos” distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de *especialistas* e, mais precisamente, por um campo de produção e circulação relativamente autônomo: a história da transformação do mito em Religião (ideologia) não se pode separar da história da constituição de um corpo de produtores especializados de discursos e de ritos religiosos, quer dizer, do progresso da divisão do trabalho religioso, que é, ele próprio, uma dimensão da *divisão do trabalho religioso*, que é, ele próprio, uma dimensão do progresso da divisão do trabalho social, portanto, da divisão em classes e que conduz, entre outras consequências, a que se *desapossam* os laicos dos instrumentos de produção simbólica. (BOURDIEU, 2007, p. 12-13).

Essa estrutura irá compor o *capital religioso*, que irá inculcar um *habitus* religioso: “princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social.” (BOURDIEU, 1982, p. 57).

De outra forma as produções simbólicas tornam-se instrumentos de dominação, e as ideologias compostas por um caráter religioso alcançam bastante eficácia, para a legitimação, pois ao elevarem-se ao nível do sagrado, do não

mundano, praticamente anula qualquer tipo de desconstrução desses discursos.

Nesse sentido:

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre a função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para manutenção da ordem política (BOURDIEU, 1982, p. 69).

Com efeito, vislumbramos nesse processo a perspectiva teórica do *habitus*. “Por meio deste conceito compreende-se também que o dominado aceita a dominação não simplesmente por conformar-se com ela, mas por incorporar valores que realmente o fazem acreditar na legitimidade da dominação” (MENDONÇA, 2012, p.22).

Assim, “a transformação social como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

Esse processo é categorizado pelos autores como “violência simbólica” uma vez que ele não se dá sob a forma de coerção física, mas envolve consentimento e dominação. O desdobramento do impacto teórico dessa perspectiva para o ambiente educativo gera posições como a de Mendonça em que:

[...] para estes autores, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social, por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição reforça um *habitus* em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente, na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à *ação pedagógica*, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável. Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do *arbitrário cultural* (MENDONÇA, 2012, p.23).

Sem desconsiderar a validade teórica dessa perspectiva, nos posicionamos frente a ela ao levarmos em conta com a noção de dialética, que a realidade por ser contraditória, tem em seus elementos constitutivos, ao mesmo tempo, a identidade e distinção entre conceito e realidade. Essa perspectiva abarca o referencial teórico gramsciano de Estado Ampliado.

Ao aprofundar sua análise sobre essas relações de poder no Estado, Gramsci aborda uma questão epistemológica que é fundamental à compreensão de suas formulações sobre as especificidades da sociedade civil e da sociedade política e dos vínculos que ambas mantêm entre si: trata-se da distinção entre o *conceito da realidade* e a realidade em movimento (*in fieri*). O autor se detém no exame das relações entre esses dois termos mas, sobretudo, na diferença entre eles. Seu esforço teórico para identificar os problemas que levaram a uma espécie de “indistinção” entre esses termos, problemas com os quais ele estabelece um vivo debate, pode ser entendido como parte de suas tentativas de fazer um “acerto de contas” com as tendências idealistas e/ou positivistas que tinham impregnado a concepção marxiana e lhe impossibilitavam captar modificações que se processavam na esfera estatal. Queria, assim, reconstruir as possibilidades teóricas e metodológicas de uma análise dialética do Estado (SOARES, 2000, p. 55).

Assim, pensamos que a escola pode manter um *ethos* para além da reprodução. Sendo espaço de reflexão ao levar em conta o conflito de classe como perspectiva política ideológica. Como um local de debate e reflexão sobre a realidade com intenção de transformar por meio da emancipação.

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na “vontade” de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as “vontades” e no qual se define e redefine continuamente na luta – e por meio da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos (BOURDIEU, 2007, p. 81).

Para isso fez-se necessário apontar como o cenário atual de estagnação vem se estruturando para podermos desconstruí-lo. Embora a mudança seja necessária a correlação de força no âmbito legislativo no Rio de Janeiro torna-se particularmente difícil, pois, conforme Cunha (2008) este Estado é o que mais mistura política com Religião.

Se, nos demais estados, a participação política se faz via capital religioso, expresso no Poder Legislativo, no Rio de Janeiro, além disso, o governo foi ocupado recentemente, por três militantes evangélicos: Anthony Garotinho, Benedita da Silva e Rosângela Mateus. Na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, a manipulação do capital religioso também sobressai no cenário nacional. Em pesquisa comparativa, Maria das Dores Machado [...] mostrou que é no Rio de Janeiro onde se encontra o maior número absoluto de deputados estaduais declaradamente evangélicos, superando Minas Gerais e São Paulo, estados com maior contingente eleitoral. Levando em conta os números relativos, a diferença a favor do voto

religioso evangélico fluminense dispara à frente dos outros estados. Como resultado, em 2002 foi eleito senador o bispo Crivela, da Igreja Universal do Reino de Deus, apoiado por forte campanha nos templos (CUNHA, 2008, p. 143-144).

O cenário apresentado pela citação supracitada, ainda se faz presente. E dentro dessa conjuntura é que analisamos as políticas educacionais para o Ensino religioso no Rio de Janeiro. Destacando que a despeito da pressão do campo religioso sobre o político, esse debate ainda terminou. Ressaltamos nesse sentido a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 3.268 (BRASIL, 2004), ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) contra o caráter confessional do ER no Rio de Janeiro.

## **2.2 A polêmica em torno da implementação da Lei nº 3.459, de 14/09/2000**

Embora envolvida em muita polêmica e debates, a legislação confessional para a rede estadual se mantém como vimos desde o período imperial. A seguir reconstituiremos parte do processo de tramitação da atual legislação para o ER relevando a ação dos atores sociais envolvidos na correlação de forças, como elementos para auxiliar na compreensão desse fenômeno.

O início da controvérsia ocorreu quando o deputado Carlos Dias apresentou um projeto de lei 3.459, que foi aprovado regulando o ER com caráter confessional nas escolas públicas. O deputado Carlos Minc apresentou um projeto de lei alternativo (Projeto de Lei nº 1840) contrariando a confessionalidade no ER. O projeto de Carlos Dias representa os setores tradicionais da Igreja Católica, enquanto o de Minc representa setores progressistas de outros segmentos religiosos, incluindo o da própria Igreja Católica. O que se apreende dessa querela é que:

Os projetos dos dois deputados se contrapunham em vários aspectos, dois dos quais vale a pena destacar: confessionalidade x interconfessionalidade. Enquanto o primeiro pressupunha alunos separados por credos, o segundo apontava para uma disciplina em que se apresentasse aos alunos as diferentes tradições religiosas e fosse capaz de focar valores humanitários comuns. A definição dos conteúdos curriculares e a formação dos professores deveriam, na lei aprovada, ser realizadas pelas autoridades religiosas de cada confissão. No projeto alternativo, esta tarefa deveria ser assumida pelo Estado em parceria com instituições e especialistas que pudessem focar a questão religiosa nas dimensões filosófica e antropológica (CARVALHO, 2008, p.11).

A lei 3.459/00 foi aprovada durante o governo de Anthony Garotinho que no ano anterior já havia instituído a Lei n. 3.280/1999. Esta última “uma lei que determinava a obrigação de toda escola pública fluminense ter, na disciplina ensino religioso, obrigatoriamente o ‘estudo dos livros da Bíblia.’” (ALMEIDA, 2006, p.215).

Em um primeiro momento, pode parecer estranho que um governador evangélico possa ter aceitado um projeto católico. Mas, alguns dados demográficos “mostram o Rio de Janeiro como o Estado com o maior contingente de adeptos das denominações evangélicas” (CAVALIERE, 2006, p.11). Some-se a isso que a regulamentação da lei compete a palavra final sobre a qualificação do professor de ER à autoridade religiosa. Esse dado auxilia a compreender o quão distante de um processo laico nos encontramos quando pensamos estas questões.

No seu posicionamento, o Deputado Estadual Minc se utiliza largamente do argumento laicização. Apesar disso, mesmo atendendo ao foco da laicização compreendemos que esse argumento, embora tenha força persuasiva, não confere legitimidade à Lei. Afinal, a Constituição Federal de 1988 que, por sugestão de José Sarney, segue o modelo da constituição americana, apresenta no preâmbulo os seguintes dizeres: “promulgamos sob a proteção de Deus”. Provavelmente indica o motivo da insuficiência do argumento.

Inconformado com a aprovação do texto da lei sobre o ER, Minc ajuizou uma Representação por Inconstitucionalidade da Lei n. 3.459/00. Para tal, baseou-se em três argumentos: (1) a violabilidade da lei pelo caráter confessional, (2) o estabelecimento de que o contrato de servidor público fosse condicionado à determinação de autoridade religiosa, (3) o caráter sectário do ensino do ER por ser atribuído por autoridades religiosas. Em 08 de abril as proposições de Minc foram decididas. A primeira proposição de Minc não foi aceita tendo sido exposto pelo tribunal que confessionalidade:

[...] seria mera relação com “crença religiosa”, característica que estaria presente em qualquer modelo de ensino religioso, ao passo que a própria lei proibia o proselitismo religioso, entendido como “sentido de recrutamento, com hostilidade por crenças ou adeptos de outras correntes confessionais” (ALMEIDA, 2006, p.216).

Por fim, no entendimento do tribunal a proposta ecumênica de Minc também era confessional. Pelo exposto, parece que, naquela época, a concepção de proselitismo não foi entendida como tomamos como premissa nesta pesquisa, pois

entendemos que proselitismo é “hostilidade por crenças ou adeptos de outras correntes profissionais” (ALMEIDA, 2006, p. 216). Os dados apresentados na atual literatura apontam para uma intensificação desse processo.

Baseamos nosso posicionamento nos dados obtidos pela pesquisa de Cavaliere (2006), realizada nas escolas públicas estaduais da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. De acordo com a autora:

[...] os 16 professores de ensino religioso entrevistados em nosso estudo afirmaram ter vivenciado questionamentos de ordem doutrinária, vindos de alunos. A grande maioria dos profissionais de nossa amostra, isto é, 85 deles, no conjunto de 96 profissionais formado de professores de ensino religioso, de outras disciplinas e das equipes de direção, demonstrou preocupação com a possibilidade de existirem conflitos religiosos nas escolas. Ao invés de indicar o ensino religioso como espaço para a ampliação da compreensão e da tolerância religiosa, a maioria dos professores se mostrou preocupada com a possibilidade de ser ele um meio para o acirramento das diferentes posições (CAVALIERE, 2006, p.11).

Esses dados apontam que o Estado do Rio de Janeiro, por meio da atual regulação do ensino religioso de caráter confessional nas escolas públicas, está favorecendo a intolerância ao possivelmente acirrar conflitos nas camadas populares. Uma vez que Intolerância advém do desconhecimento, da:

[...] ignorância de formas de vida outras que não aquelas que julgamos corretas, que fogem dos padrões do convencionado pelo grupo social ao qual pertencemos. O combate à intolerância passa pela aprendizagem do “conviver”, ou viver com o outro, conhecendo e respeitando as suas diferenças. Reconhecendo que essas diferenças não são fonte de discórdia, mas que podem ser pontes de ligação e de enriquecimento, por meio de trocas possíveis (DOMINGOS, 2009, p. 58).

Acentuando, portanto, a divisão entre grupos sociais e reduzindo o exercício da Cidadania e da Educação Republicana. Acreditamos que, da forma como se configura atualmente, ao manter o “verniz ideológico” de uma posição reacionária que busca legitimar a ordem vigente, utiliza-se da escola como mero aparelho de reprodução, potencializado pelo ER de caráter proselitista.

Outra questão é que o resultado da análise sobre a intolerância observada na pesquisa de Cavaliere (2006) se desdobra na manifestação de diversos fenômenos correlatos, como questões raciais, e de gênero.

No que diz respeito à questão racial, essa intolerância se manifesta na demonização das religiões de matrizes africanas, conforme relata Eduardo Quintana (2013), a partir de entrevistas realizadas com três professoras mães de santo que atuam na rede pública (Municipal e Estadual) do Rio de Janeiro. As falas apontam relações de certa tensão entre o corpo docente e discente. “A pesquisa apontou para uma relação tensionada no que diz respeito à prática religiosa, à pertença religiosa ao candomblé, na qual a escola, à revelia da Lei nº 10.639/03<sup>5</sup>, apresenta “dificuldades” em e relacionar com essa realidade” (QUINTANA, 2013, p.138-139). Assim,

Nesse caso, independentemente de qualquer tentativa conciliatória da sociedade brasileira com nosso passado escravista, estamos diante de uma situação concreta de preconceito racial, epistemológico, e de intolerância religiosa na escola que coloca-nos diante de duas realidades: (i) os agentes pedagógicos, por não reconhecerem, ou não trabalharem, o direito à diferença, contribuem para mutilar o patrimônio cultural da população negra brasileira; (ii) a tendência, ainda presente nas escolas brasileiras, de pouco enfatizar a participação da população negra no processo civilizatório brasileiro, tida como pouco importante aos olhos da sociedade tecnológica, racista e neoliberal (Idem, p. 139).

Na questão de gênero, conforme Mendonça (2012), que relata, por meio de sua pesquisa, houve caso situado na sala de aula em que um aluno homossexual declarado, “de grande notoriedade no conjunto da escola e que se manifestou de forma veemente ao longo dessas aulas. Este aluno levantou questões como: ‘se Deus prega o amor, porque ele é contra o amor de dois homens?’” (MENDONÇA, 2012, p. 96). Ao que a professora buscava direcionar o debate para formação familiar que a sociedade tem como “normal”.

O livro que fundamenta essas posições defendidas pela professora em questão foi sugerido pela Igreja Católica no encontro com seus professores da rede estadual como referência para as aulas com jovens. Ao analisar o conteúdo do livro didático utilizado como fundamentação por uma professora de ER na rede estadual, sob o título “Todas as formas de ser”, da Editora Ática, a autora destaca:

A estratégia adotada no material foi a de apresentar um quadro argumentativo, onde há apresentação de visões contrárias, pela redução da complexidade do tema a duas perspectivas conflitantes –

---

<sup>5</sup> Vale destacar aqui que a própria Lei nº 10.639, de 2003, foi modificada pela Lei nº 11.645, de 2008, acrescentando a obrigatoriedade não só do ensino de História e Cultura afro-brasileira aos conteúdos ministrados na Educação básica, como também o ensino de História e Cultura indígena.

em geral a tese liberal em contraponto à Católica. O tema da diversidade sexual, e da homossexualidade em particular, foi explorado neste mesmo estilo, onde a descrição das duas teses do quadro exibido é repleto de julgamentos discriminatórios e o vocabulário religioso contém expressões como “desvio moral”, “doença física ou psicológica”, “conflitos profundos” e “homossexualismo não se revela natural”. (MENDONÇA, 2012, p.97).

Embora a problematização relativa à intolerância religiosa contra denominações diferentes esteja sendo documentada, não encontramos muitas pesquisas referentes à população que manifesta falta de crença religiosa. Outro ponto relevante ao tema, já que Laicidade anda lado a lado com a tolerância. Por isso é necessário travar uma “guerra de posição” com a direção ideológica que pauta essa agenda nas políticas educacionais para o ER.

Nesse sentido, compreender o que ocorre, efetivamente, por trás dos muros das escolas, torna-se dever dos que defendem a laicidade do Estado. Para isso, não bastam pesquisas prescritivas, que dizem como deve ser o Ensino Religioso. Defende-se que somente por meio das pesquisas empíricas é possível revelar o que efetivamente ocorre no espaço escolar, no qual prevalece uma relação assimétrica de poder (SILVA, 2014, p. 26).

As pesquisas indicadas aqui seguem essa diretriz. Para entendermos esses dados nos apropriamos da categoria apresentada por Berger da “engenharia social” (1985) destacamos a seguinte passagem:

Uma variação teoricamente importante está entre situações em que uma sociedade inteira serve de estrutura de plausibilidade para um mundo religioso, e situações em que só uma subsociedade desempenha tal papel. Em outras palavras, o problema de “engenharia social” diferencia monopólios religiosos e grupos religiosos buscando manter-se numa situação de competição pluralística (BERGER, 1985, p.61).

Colocado em termos para o propósito desse trabalho, os sistemas religiosos que obtêm o credenciamento para serem ministrados disputam esse espaço do Estado para garantir sua estrutura de plausibilidade. Para os monopólios religiosos é mais fácil manter os processos sociais importantes à sua manutenção do mundo. A situação muda radicalmente quanto aos outros sistemas religiosos diferentes, dos que obtêm o monopólio, já que seus respectivos promotores institucionais estão em competição um com os outros, o que torna muito mais difícil “matar ou por em quarentena os mundos desviados” (BERGER, 1985, p. 62).

Assim, “o problema da “engenharia social” transforma-se, então, no de construir e manter “subsociedades” que “podem servir de estruturas de plausibilidade para os sistemas religiosos desmonopolizados” (BERGER, 1985, p. 62). O que percebemos é que essa engenharia vai de encontro à laicidade, quando levamos em conta que essa disputa é situada num território culturalmente construído sob uma formação social.

Para atender essa questão específica buscamos respaldo no trabalho de Almeida (2006), uma vez que este trabalho discute o direito à diversidade religiosa com elementos da história constitucional brasileira. Discute também os processos normativos “de forma a mostrar que o objetivo das instituições de ensino numa democracia constitucional é formar cidadãos capazes de exercer os seus direitos e de participar na vida pública” (ALMEIDA, 2006, p. 12). Em suma, seus argumentos desafiam a confessionalidade do modelo de ensino religioso adotado por esta lei ao concluir que a mesma:

[...] estabelece um ensino religioso pretensamente respeitoso com relação a todas as tradições religiosas, mas que, na verdade, é profundamente ofensivo às minorias. Nesses termos, buscou-se defender que o ensino religioso estabelecido nos moldes da Lei n. 3.459/2000 é claramente inconstitucional, por violar os postulados da igualdade, da proteção às minorias e da igualdade religiosa que são claramente valorizados na Constituição de 1988 (ALMEIDA, 2006, p. 299).

No texto temos um contraponto com a visão tradicional do ER na história constitucional brasileira, que utilizava na regulação do ER o modelo confessional, mas que não coaduna com a atual constituição 1988. Este argumento visa justificar o ER confessional como uma formação moral e por isso cabível na escola pública. Esse argumento foi usado pela então governadora Rosinha Garotinho como uma forma de explicar a formatação do ER “como a última chance para se dar conta daquilo que a política e a própria educação escolar não foram capazes de resolver” (LIMA, 2008, p.10). Na verdade esse argumento mostra que:

[...] o Estado, incapaz de resolver problemas sociais, cede parte de suas responsabilidades às instituições religiosas, esperando que elas consigam apaziguar, curar feridas, postergar soluções. Quer valer-se de um poder que imagina residir na Religião; poder que ele reconhece não poder obter com seus meios (CAVALIERE, 2006, p.11).

Posto isso, podemos retomar a Berger (1985), ao tomarmos por premissa que o Estado tendo dificuldades em garantir sua governança e governabilidade usa nos artifícios religiosos um aporte para legitimar suas instituições, reforçando a aplicabilidade dos conceitos de “estrutura de plausibilidade” e de “engenharia social”. Podemos ilustrar esse pensamento ao associarmos a assinatura da Concordada Brasil Vaticano em 2008, bem em meio a uma crise econômica do capitalismo global.

Nas discussões anteriores sobre o ER o que preocupava era o fato de dinheiro público subsidiar a fé. Por isso as legislações passam a usar o embuste da matrícula facultativa, da não obrigatoriedade. Mas, com esse estratagema, surgem outras questões:

[...] relacionadas à lei: a possibilidade de um professor da disciplina ser demitido por perder a fé ou mudar de Religião e a atribuição às autoridades religiosas dos poderes para definir os currículos e os requisitos de contratação dos professores. (ALMEIDA, 2006, p.256).

Essa posição foi representada na declaração feita pelo bispo auxiliar do estado do Rio de Janeiro Filippo Santoro, noticiado pelo jornal O Dia de 15 de fevereiro de 2004. Em que defende o primado da autoridade religiosa sobre o Estado na escolha dos professores com o seguinte argumento: "Marx e Freud certamente ganhariam um concurso público para o Ensino Religioso, mas as instituições religiosas lhes negariam o mandato" (DERISSO, 2007, p.67). Isso nos mostra que a atual regulação está longe dos ideais democráticos laicos que a Constituição de 1988 e as demais leis federais referentes à Educação explicitam.

Outra questão relevante acerca da legislação estadual para o ER no Rio de Janeiro é a ampliação da oferta da disciplina para o Ensino Médio. Medida esta que contraria a regulação das constituições Federal e Estadual que preveem a oferta do ER somente em nível fundamental.

A orientação federal da carta magna (CF 1988) que em seu art. 210, afirma: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p.741). É corroborada na Constituição Estadual (CE 1989) no art. 313. “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (RIO DE JANEIRO, 1989, p.167).

Tal ampliação seria positiva, não fosse o caráter confessional que a disciplina assume o que coage um número maior de discentes. Como já destacado por Bastos (2005), e retomado por Fernandes e Mendonça (2012), ao referir-se ao 6º artigo da resolução que recomenda no ato da matrícula questionar a confissão religiosa dos responsáveis e se estes desejam optar pela frequência das aulas de Religião, percebe-se que:

[...] o artigo descumpre o artigo 21 da Constituição estadual do Rio de Janeiro que determina “não poderão ser objeto de registro os dados referentes a convicções filosófica, política, e religiosa [...]”. Como ressaltado pela CNBB, as legislações transitórias não atendiam as expectativas da instituição, sendo necessário interferir na legislação estadual. (FERNANDES; MENDONÇA, 2011).

No entanto, encontramos duas categorias elaboradas por Cunha (2013; 2012) que nos permitem desvelar os instrumentos usados para difundir a ideologia de caráter religioso o sistema educacional. As “armas” desses grupos são a “anomia do Estado” e a “folia pedagógica”.

### **2.3 Anomia jurídica e folia pedagógica no Ensino Religioso**

A “anomia jurídica” e a “folia pedagógica” são as duas faces da política religiosa da educação brasileira que permitem a colonização religiosa da educação. E insere-se num quadro maior de relação público privado, que compreende uma característica marcante na formação social brasileira. Manifesta no conceito de paternalismo, a transposição do familiar ao público como descrito por Holanda (1984) em “Raízes do Brasil”.

Essas duas categorias elaboradas por Cunha (2012) não chegam a ser uma explicação teórica, são mais categorias de análise surgidas:

[...] a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado. A concordata Brasil-Vaticano seguiu o mesmo figurino. Numa palavra: o regime federativo foi de grande valia para a geração da anomia jurídica, propiciadora, por sua vez, da folia pedagógica (CUNHA, 2012, p. 102).

Os grupos que defendem a posição confessional usam como armas a anomia do Estado e o silêncio das minorias. “Ambas prosperam na fragmentação do aparato educacional brasileiro em múltiplos sistemas, o que abre caminho para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de um elemento essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, decorrente da laicidade” (CUNHA, 2013, p. 939).

A estratégia política para montar a anomia jurídica baseia-se na falta de autonomização do campo educacional. Ao qual:

[...] o regime federativo dificulta a construção da autonomia educacional, especialmente a do setor público de ensino. Com foco no ensino religioso, mostra como os defensores da presença dessa disciplina no currículo das escolas públicas conseguiram conquistar posições genéricas na legislação federal, de tal forma que deixaram espaço livre para negociações nas instâncias inferiores do Estado, nas quais suas pressões têm sido mais eficazes. (CUNHA, 2012, p. 95).

E é justamente essa falta de norte nas políticas educacionais para o ER que levam à folia pedagógica, já que fica delimitado que cada sistema estadual de ensino o faça de acordo com as autoridades religiosas competentes:

O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Um grupo recebe aula de uma dada Religião, outros de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (Católica e evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outros, ainda, recebem aulas sobre “valores”, que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico (CUNHA 2013, p.936).

Podemos compreender as incoerências nas legislações no que concerne o ER, levando-se em consideração alguns eventos relevantes ao tema: a assinatura da Concordata Brasil-Vaticano, o credenciamento de professores pelas entidades religiosas e o caráter confessional que essa disciplina tem assumido nas escolas do Rio de Janeiro ao “exigir do professor formação religiosa obtida em Instituição por

ela mantida ou reconhecida”. Essas características destituem do Estado seu caráter de provedor de um ensino laico.

Isso tudo ocorre, apesar de todos os avanços conceituais que demandam uma nova epistemologia que influencia a reorganização curricular dos conteúdos da disciplina. Proposta esta que promove a reflexão acerca da importância em se considerar a escola pública como um local de debate e reflexão sobre a realidade com a intencionalidade de transformá-la por meio da emancipação.

O ensino religioso confessional transforma o Estado em seu aparelho de reprodução e usando o campo religioso como um poder simbólico. Operacionalizado pelo *habitus*, busca na Religião a força legitimadora para reproduzir a dominação. Esta proposta analítica buscou entender em que sentido pode haver uma incompatibilidade da Lei nº 3.459, de 14/09/2000 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO), e o atual estágio das discussões sobre o Ensino religioso no Brasil.

Segundo esta lei, em seu artigo 1º, assegura-se o “respeito à diversidade cultural e religiosa no Rio de Janeiro, vetadas quaisquer formas de proselitismo”. Apesar disso, o que se pode perceber é que isso não ocorre atualmente no Estado do Rio de Janeiro, pois a atual legislação do ER fluminense desqualifica a dimensão da formação humana deste campo de ensino, servindo-se superficialmente do conceito de laicidade do Estado.

Por isso o trabalho intelectual faz-se bastante necessário, ao proceder à problematização da naturalização da “colonização” da escola pública. Para desvelar essas estratégias e apontar caminhos para a superação desta situação. Não podemos nos furtar do papel político ideológico da escola, que jamais pode ser vista como um lugar neutro.

E para tal é preciso que se destitua o poder simbólico advindo do campo religioso dentro do espaço público. Segundo Mendonça (2012, p.106) este ocorre no âmbito do próprio espaço educacional por meio da ação pedagógica “dos diversos profissionais da instituição escolar, a naturalização da presença religiosa e a propagação de valores e normas referenciados em determinado credo acabam sendo apresentados como universais.” Presentes desde o currículo oficial ao currículo oculto. Para inverter esse quadro “só mesmo com intervenções que compensem tal efeito: reforma da Constituição, suprimindo-se o Ensino Religioso nas escolas públicas como apêndice curricular, seguida de reforma correspondente da LDB.” (CUNHA, 2013, p. 938).

Retomando a perspectiva de que as políticas educacionais dizem respeito à atuação do Estado, em relação com a participação da sociedade civil, a posição presente na citação supracitada faz-se importante no contexto atual de manutenção dos privilégios de determinadas crenças hegemônicas no ensino público.

De maneira a clarificar a questão da participação e da regulação do ensino religioso na escola pública, esta pesquisa debruçou-se sobre a implementação da disciplina em uma escola da rede estadual no noroeste fluminense. Na qual pudemos perceber por meio da observação direta os efeitos concretos da “anomia jurídica” e da correlata “folia pedagógica”.

### **3 O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**

O propósito deste capítulo é apresentar a análise dos resultados de cinco entrevistas realizadas em duas escolas e da observação direta das aulas de ER em uma escola. As escolas escolhidas situam-se na região noroeste fluminense e pertencem à rede estadual de educação básica do Rio de Janeiro. Com o objetivo de confrontar as práticas observadas com as normas prescritas pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para a disciplina.

#### **3.1. Universo metodológico em seus referenciais**

Trabalhar no ambiente escolar há sete anos me favoreceu ao discorrer acerca de práticas e representações sobre a escola, seu corpo docente, a legislação, o currículo etc. Outra prática pedagógica que colaborou para o desenvolvimento desta pesquisa foi minha atuação como tutor presencial, nas disciplinas de História da Educação, Políticas Públicas em Educação e Educação e Trabalho no curso de Pedagogia, oferecido pela Fundação Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). O aprofundamento requerido pela pesquisa me serviu para observar esse lugar de forma clara com seus contrastes históricos, pedagógicos, territoriais e sociais.

Parti para o campo visando perceber em que sentido poderia ver na prática cotidiana da escola que implementa o ER na rede pública do Estado do Rio de Janeiro seria capaz de corroborar minha hipótese inicial, a saber: a regulação estadual fluminense dada pela lei nº 3.459/00 fere o princípio da laicidade, e contraria orientação pela alteração da LDB 9394/96 por meio da Lei 9.475 de 22 de Julho de 1997, para que no ensino religioso seja “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vetadas quaisquer formas de proselitismo.” (BRASIL, 1997).

A observação direta das aulas de ER foi realizada em três turmas de uma escola. A escolha das turmas foi acertada com os docentes no fim do primeiro bimestre, sendo definida uma turma de 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental; uma turma de 2º ano do curso normal em nível médio (formação de professores); e uma turma de 2º ano do Ensino médio regular. Em seguida, solicitamos a permissão da direção da escola para a observação das aulas.

A observação direta das aulas, a análise do uso do espaço escolar e da metodologia empregada pelos professores de ensino religioso foi realizada, de forma concentrada, no período do terceiro bimestre letivo, determinado pelo calendário escolar da rede entre os dias 28 de julho, e 07 de outubro de 2014.

As entrevistas foram realizadas em duas escolas, e no total foram entrevistados cinco sujeitos: três docentes de ER e dois gestores de unidades escolares. Sendo um docente e um gestor na primeira escola (a), e dois docentes e um gestor na segunda escola (b). As entrevistas realizadas foram de tipo padronizado (LAKATOS; MARCONI, 2003), quanto à estrutura foram semiaberta e individual (VERGARA, 2009). Optamos por essa técnica para obtermos o discurso dos atores sociais. Para o registro das respostas, fizemos gravação em áudio em seguida procedemos à transcrição do material.

Na escola (a), realizamos a entrevista no mês de maio de 2014, sob a forma de pré-teste. De modo a calibrar o instrumento de coleta de dados, para termos uma noção da adequação do vocabulário e dos comandos empregados no roteiro. Também para verificar se os objetivos das questões elaboradas estavam de acordo com o plano de pesquisa.

O motivo de termos escolhido essa unidade escolar para o pré-teste deu-se pelo fato do docente um (D1) estar alocado na disciplina desde o ano de 2008. Foi o professor mais antigo que encontramos lecionando, outro docente anterior a ele havia aposentado, segundo constatamos na entrevista com o gestor um (G1). Além disso, a escola localiza-se perto do local onde residimos. O (G1) encontra-se na direção da escola desde 2009. Ambos, portanto, teriam elementos consistentes para colaborar na realização da pesquisa.

Na segunda escola (b), que acabou por se configurar o *lócus* privilegiado da pesquisa de campo deste estudo, realizamos entrevistas no mês de setembro de 2014, com o docente dois (D2) e docente três (D3) e um gestor de unidade escolar (G2). Escolhi essa unidade escolar, pelo fato dela ter iniciado a oferta da disciplina de ER no ano de 2014, uma vez que os professores foram alocados na escola, após nomeação em concurso público, em fins do mês novembro de 2013. Também foi nessa unidade que fizemos a observação individual de fonte direta (VERGARA, 2009) das aulas de ensino religioso, pautado pelo viés da etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2005).

Outro fator de peso na escolha da segunda unidade, e que favoreceu a plausibilidade de todo o detalhamento no processo de acompanhamento, foi o fato de já atuar na escola como docente na disciplina de História, desde 2009. O que facilitou o acesso para a observação das aulas dos docentes de ER. E, além disso, favoreceu a possibilidade de acompanhar o processo de implementação da disciplina no ano de 2014 na escola (b).

Com efeito, pudemos perscrutar com servidores que atuam na secretária sobre o processo de inscrição dos discentes na disciplina no ato da matrícula, passando pelo processo de planejamento inicial do ano letivo com os docentes, e também no decorrer dele, por meio do Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC), e acompanhar a discussão sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referente à inclusão da disciplina. Uma vez que investigamos uma situação que nos é familiar, e colheremos dados no local de trabalho levamos em conta que:

[...] o grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer o trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Esse dado justifica também a escolha metodológica pela observação direta da sala de aula. Por ter sido docente na turma do 6º ano do segundo segmento, acreditamos que poderia haver por meio da entrevista com os discentes alguma interferência ligada ao fato de me conhecerem. Assim por meio da observação direta, encontramos uma forma de deixá-los à vontade em seu ambiente cotidiano de ensino aprendizagem, o que permitiu maior qualidade na coleta de dados, do que se houvesse feito uma entrevista, ou questionário.

O método de observação possibilita o uso de meios diretos para estudar uma ampla variedade de fenômenos, permite a coleta de dados sobre um conjunto de comportamentos e a evidência de dados que não constem, por exemplo, em um roteiro de entrevistas ou em questionários (VERGARA, 2009, p. 84).

Dentre as 30 observações de aulas previstas, realizamos 29. Soubemos no dia anterior, 05 de agosto, que o próximo dia letivo seria cancelado devido a um feriado municipal, de natureza religiosa. O dia do Senhor Bom Jesus, que pelo calendário litúrgico católico ocorre em 06 de agosto. Destas 29 observações, 26 foram realizadas durante as aulas de ER.

As outras 3 observações não foram em aulas propriamente ditas: uma por estarem os alunos envolvidos em Jogos de olimpíada interna no dia 07 de agosto, na qual conversei informalmente com a professora no corredor da escola, sobre as dinâmicas de formação promovidas pela assessoria para a disciplina e sobre sua percepção sobre o tema confessional e proselitismo. As outras duas observações (09 e 10 de setembro) se deram no espaço da sala de aula, mas foram referentes à aplicação de avaliações externas do Sistema de Avaliações da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que são aplicadas desde 2008.

As observações foram numeradas e registradas por meio de um diário de campo. Neste, o foco se dirigiu a registrar os seguintes aspectos: a data das aulas, os horários, a condição do tempo, a turma, o tema da aula, a didática do ensino, os textos e recursos usados como material didático, o que era escrito no quadro pelos docentes, o tipo de aula, a disposição dos alunos, as atividades que faziam (ou não faziam), além do registro em fotografias dos murais dos trabalhos discentes. Logo, descrevemos os processos de “disciplinação” e a participação. Para esse trabalho etnográfico de descrição, nos guiamos pela noção antropológica de descrição densa.

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática etnográfica, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” tomando emprestado a noção de Gilbert Ryle. (GEERTZ, 1989, p. 15).

Levando em consideração a perspectiva da etnografia da prática escolar, ressalta-se que detalhes, informações coletadas fora do ambiente da sala,

informalmente, mas dentro da escola pesquisada, serão levadas em consideração também. O que não implica que a análise tenha surgido exclusivamente a partir dos dados, mas, sobretudo, de nossas perspectivas. “Pois são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importante para codificar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.229).

Nesse sentido, para evitar a mera descrição, sem a devida problematização e sistematização seguimos outras pistas deixadas por André (2005), que apresenta três dimensões para abordar nos estudos da prática escolar cotidiana.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a institucional ou pedagógica e a sócio-política/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2005, p. 43).

Essas dimensões nos permitem situar ao lócus, o universo da pesquisa de campo. A primeira dimensão institucional, por exemplo, “age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre dentro da escola” (ANDRÉ, 2005, p. 43). É obtida no contato com gestores, pessoal técnico-administrativo e com os docentes. A segunda dimensão instrucional ou pedagógica, “abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (ANDRÉ, 2005, p. 43). A terceira dimensão sociopolítica e cultural “se refere ao contexto sócio cultural mais amplo, ou seja, os determinantes macroestruturais da prática educativa” (ANDRÉ, 2005, p. 44). Seu estudo inclui “reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções valores presentes na sociedade” (ANDRÉ, 2005, p. 44).

Essa última dimensão fez-se presente, nesse estudo nos capítulos anteriores, em que analisamos a genealogia do ER, as correlações de força que regulam a disciplina, na anomia jurídica que permite os diversos arranjos legais institucionais que mantêm o caráter confessional. Caráter esse presente nas contradições do processo sociocultural que propicia a folia pedagógica, que condiciona o mal estar no ensino religioso. Essa contradição é demarcada na disputa de posição entre o campo político e religioso, o reflexo da atual conjuntura de “Reforma do Estado” na qual inserimos a problemática do processo de laicização.

No rumo dessas orientações, o estudo em tela descreverá o uso dos pontos de referência (BOGDAN; BIKLEY, p. 229) utilizados pela empiria, para em seguida elencar as categorias de codificação. A seguir, descreveremos a escola em que foi realizado o estudo. Ressaltando que optamos por itens que não tornem evidentes sua identificação do lugar.

### 3.1.1 Descrição da escola observada

A escola analisada tem 25 anos e desde sua instituição seu histórico apresenta processos de rupturas e continuidades. As rupturas deram-se em função de diferentes posições pedagógicas referentes ao curso de normal em nível médio. Essa contenda mobilizou parte da comunidade escolar que recorreu às forças políticas do Estado para conseguir desvincular-se territorialmente e pedagogicamente. Assim, houve uma campanha e luta em prol de outra concepção pedagógica para o curso normal. Desta contenda, os envolvidos obtiveram um novo espaço por meio da cessão de um terreno da prefeitura para o Estado em 1990.

Desde então a escola funcionou nessa nova sede, que seguia o modelo do arquiteto João Ferreira Lima, conhecido como Lelé, que implementou o projeto “fábrica de escolas” no segundo mandato do governador Leonel Brizola (1991-1994). Essas construções ficaram conhecidas como “brizolinhas”. A construção foi interditada pela defesa civil em 2010, pois a estrutura ameaçava desabar. A unidade então ocupou um novo e atual local a partir de outubro de 2011. As representações que essas mudanças causaram na memória social da comunidade docente e discente é um tema muito interessante para pesquisas futuras, pois houve ali uma fusão/integração entre diferentes instituições.

No tocante ao aspecto físico da nova sede da escola, ela tem como arquitetura o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Implementados no primeiro mandato do governador Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987) e, continuado no segundo mandato de Brizola. E, por isso, passa a ser identificado como “Brizolão”. No entanto, o projeto foi idealizado por Darcy Ribeiro, vice-governador no primeiro mandato, e responsável pela Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, no segundo mandato de Brizola.

O projeto arquitetônico é de Oscar Niemeyer (1907-2012), e sua característica é o uso de peças pré-moldadas de concreto, constituídas de três estruturas: um edifício principal de três pavimentos com as salas de aula, banheiros, secretaria, direção, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de professores, um mini auditório, cozinha, refeitório, áreas de apoio e recreação; um ginásio esportivo; e uma biblioteca em um edifício menor de dois pavimentos, que no projeto original eram dormitórios.

A escola oferece os cursos de Ensino fundamental no segundo segmento, Ensino médio, e curso normal em nível médio, funcionando em dois turnos matutino e vespertino. Conta com uma população estudantil de 844 discentes e com um corpo docente composto por 57 servidores regentes de classe, 22 servidores extraclasse com funções técnica-administrativas, bem como de 19 funcionários de apoio. Além de sediar a coordenação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), que atende em âmbito regional os discentes com algum tipo de necessidade especial. Trabalho esse realizado por meio da ação de 5 servidores.

A escola está situada em um município do interior, na região noroeste do Estado do Rio de Janeiro. E fica localizada em um bairro próximo do centro da cidade, e sua vizinhança é composta por casas de classe média alta e média. No entanto, os discentes advêm de diversos bairros da cidade, ou mesmo de outros municípios adjacentes, estes últimos por meio de transporte particular. Muitos discentes vão sozinhos, caminhando ou utilizando bicicletas, motonetas, já outros vêm por meio de transporte privado, realizado pelos pais ou contratados por estes. Exceto os oriundos de zona rural dos Municípios circunvizinhos que dispõem de transporte público gratuito.

Além da diversidade geográfica dos discentes, outro item de destaque relativo à unidade é o seu histórico de referência para o ensino público na região. A procura era tanta que, antes das matrículas tornarem-se *on-line*<sup>6</sup>, os pais acampavam ou pagavam alguém para marcar o lugar na fila para realizar a matrícula dos filhos, no primeiro segmento do ensino fundamental.

Outro aspecto que atraía a comunidade à escola era o bom rendimento da mesma nos programas de gestão pautados na meritocracia, que passaram a ser

---

<sup>6</sup> Com a criação do site 'matrícula fácil', terminou a oferta de matrícula para o primeiro segmento do Ensino fundamental na rede. O que extinguiu com essa prática. E trouxe novos desafios para o curso normal, ao não dispor de uma escola de aplicação presente na unidade.

implementados pela SEEDUC na rede estadual a partir 2011. A escola destaca-se também pelo desempenho de seus discentes nas avaliações diagnósticas, externas, e em premiações promovidas pela SEEDUC. Ambas as ações fazem parte do programa Gestão Integrada da Escola (GIDE), que prescreve metas para aprendizagem dos alunos, por meio de estratégias padronizadas de ação em toda a rede estadual. E também para o corpo docente e parte do corpo técnico que é contemplado com bonificações por resultados pelo alcance das metas.

A distinção especial da escola dá-se em função de sua concepção pedagógica, presente desde o momento de sua implementação, em buscar fortalecer a participação dos pais no processo educativo. Nesse sentido ela desenvolveu uma estratégia para tal e, assim, nos conselhos de classe a presença dos pais é incentivada. No entanto, após a mudança para a nova sede, concomitante com o gradual fim da escola de aplicação, e a oferta do curso em nível médio, optou-se por realizar o conselho com a presença dos discentes neste nível de ensino. A prática de chamar os pais, no entanto, foi mantida nos conselhos de classe do nível fundamental.

### 3.1.2 Identificação dos sujeitos entrevistados

A identificação dos sujeitos nesta pesquisa dar-se-á pelos seguintes códigos: (P) = Pesquisador, (D1) = Docente 1, (D2) = Docente 2, (D3) = Docente 3, (G1) = Gestor 1, (G2)= Gestor 2. A numeração segue a ordem correspondente à realização da entrevista. Para situarmos o lugar de onde os entrevistados falam, inserimos alguns dados para auxiliar essa compreensão, tais como: faixa etária, Religião, formação acadêmica e tempo na função dos sujeitos selecionados.

(G1) 47 anos, manifesta Religião Católica, tem formação em curso normal nível médio e está na função de direção geral há cinco anos. (G2) 47 anos, manifesta Religião Católica, tem graduação em Ciências Biológicas, especialização *lato-sensu* em Gestão educacional e Gestão em Saúde Pública, está na função de direção adjunto há sete anos.

(D1) 41 anos, manifesta Religião Católica, tem formação em Letras, e em Direito, especialização em Ciências da Religião, está no magistério há vinte e quatro anos, com os anos finais do ensino fundamental, atua como docente no ensino religioso há oito anos. (D2) 34 anos, manifesta Religião Católica, tem graduação em

Pedagogia, atualmente cursa Licenciatura em Geografia e especialização em Ciências da Religião, está no magistério há quatro anos, com os anos iniciais do ensino fundamental, atua como docente de ER há 10 meses. (D3) 50 anos, manifesta Religião evangélica, tem graduação em Pedagogia e Serviço Social, especialização em Gestão educacional, atualmente cursa especialização em Ciências da Religião. (D3) está no magistério há 27 anos, com os anos iniciais do ensino fundamental, atuou também em função extraclasse como secretário escolar, atua há 10 meses no ER.

Feita essa contextualização, retornamos ao foco desta pesquisa que é a relação entre a regulação e a participação das políticas públicas educacionais para o ER, por meio da análise da implementação dessa disciplina na escola ora apresentada confrontando-a com as orientações legais, previstas pela lei nº 3.459 de 2000.

### **3.2 Categorias de análise**

A seguir, elencamos as categorias de análise que emergiram de dois pontos fundantes: de algumas hipóteses prévias do projeto de pesquisa, e as surgidas ao longo do primeiro ano de estudo das políticas públicas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, já enunciadas em capítulos anteriores; e, as que emergiram das entrevistas e da observação direta do campo durante a pesquisa empírica. Neste sentido, assim se constituíram essas categorias: inscrição dos discentes e organização das turmas; Ensino Religioso e Religião; currículo e Religião e, por último, formação docente e credenciamento religioso.

Os trechos e recortes de depoimentos a seguir apontam as opiniões de gestores e docentes captadas em suas “representações sociais” ao situar o “lugar do linguístico na análise das representações sociais. As palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que o discurso não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais” (MOSCOVICI, 2003, p. 219) e práticas referentes ao ER.

As unidades significativas de dados que emergiram das opiniões dos sujeitos resultaram em quatro categorias.

Na primeira categoria de análise, fizemos um cruzamento entre a regulação legal para o ER e sua implementação na unidade escolar observada. Ao tomar como foco de nossa atenção os aspectos de organização das turmas e inscrição dos discentes na disciplina. Na segunda categoria inserimos os dados referentes à relação entre Religião e ensino religioso, que tornaram evidentes a questão da naturalização da Religião a despeito das representações presentes na fala dos sujeitos que apontam para a interconfessionalidade, como forma de justificar a não separação das turmas por credo. A fundamentação teórica e prática docente na sala de aula indicam que apesar de camuflado o ensino é confessional. Na terceira categoria analisamos a relação entre currículo e ensino religioso. Iniciamos apresentando o debate situado no campo da ciência da Religião, para apontar as incoerências cometidas pelo caráter confessional no âmbito do currículo, que coaduna mais com o conteúdo da teologia do que com o da ciência da Religião. O que indica a falta de uma identidade curricular. Na quarta categoria analisamos a questão referente à formação docente e ao credenciamento pelas autoridades religiosas. Notamos que há uma hegemonia das religiões cristãs na formação continuada desses docentes, promovida pela anomia jurídica referente à delimitação da formação inicial desses profissionais da educação.

### 3.2.1 Inscrição dos discentes e organização das turmas

Quanto ao teor dessa categoria, percebeu-se que a prática implantada na escola analisada vai de encontro à orientação dada pela lei nº 3.459/00, no tocante à organização das turmas, dada a impossibilidade de adequação física e de pessoal. Percebeu-se, ainda, que embora o processo de inscrição dos discentes seja realizado, há uma evidência de que esse processo é sujeito a uma coação indireta, por parte da unidade escolar, para que o responsável inscreva o aluno na disciplina. Essa coação é indireta, pois há na formação social brasileira uma naturalização da presença do campo religioso no espaço público. Situação essa que pode ser percebida pela literatura sobre o tema da formação social brasileira e também vista empiricamente nas falas dos sujeitos entrevistados.

De posse dessas falas iremos desvelar a questão da naturalização do *ethos* religioso nas escolas públicas por meio do ER confessional. Na trilha dessa reflexão, perguntamos aos gestores na questão 13: “Como compreende o ensino religioso de

acordo com a legislação estadual 3.459/00?”. *“(G1): Acho necessária, muito boa. Muito boa mesmo, entendeu? Ela só veio pra acrescentar coisas boas pra gente. Ela não pode sair nunca, acho que ela tem que ficar de pé, ninguém, pode derrubá-la.”*

A tomada de partido favorável ao ER confessional presente na fala do gestor (G1), destoa do posicionamento de outra gestora que encontramos no primeiro ano do mestrado ao participar da mostra de Pós-graduação, em 2013, com uma apresentação de banner. Essa gestora de escola estadual do norte fluminense, informou que a medida apontada pela legislação seria impossível de ser atendida. Devido à dificuldade em fazer o que a lei exige em relação ao quadro de horário das aulas.

Esse ponto mostra o sectarismo que a regulação impõe ao ER, ao propor que a disciplina modifique bruscamente a organização escolar, com separação das turmas, e a retirada de sala dos discentes não optantes por se matricularem na disciplina. Portanto, a fala do G1 apresenta, em verdade, seu juízo de valor. O depoimento do (G2) ao responder a mesma questão 13, apontou em sua fala aspectos mais técnicos: Vejamos:

*(G2): Bom, o ensino religioso diz que a escola precisa oferecer, é obrigação da escola oferecer, mas o aluno não é obrigado a estar dentro da sala de aula. Para o aluno que não vai estar dentro da sala de aula naquele momento, nós não podemos liberá-lo para que ele vá para casa ou faça uma outra atividade nesse momento. A escola tem que promover uma atividade semelhante ao que está fazendo dentro da sala de aula, o mesmo tema, o mesmo assunto fora da sala de aula para o aluno ficar fora dessa aula de ensino religioso.*

*(P): A mesma atividade, só que fora da sala?*

*(G2): Não é a mesma, é uma atividade com o mesmo conteúdo. A gente não vai lá e pega a folhinha do professor, a dinâmica do professor e dá para o menino fazer sozinho não, porque também seria mascarado e não ia surtir efeito nenhum. É o mesmo tema, porém feito de outra forma.*

*(P): E esse ano, tem alguém que optou?*

*(G2): Ninguém. Só o ano passado. Esse ano todos os alunos frequentam o ensino religioso. Eu vejo que a lei não é ruim. Pode ser adaptada? Pode, mas não é ruim. O fato de a pessoa poder escolher participar ou não, não é ruim, o que é ruim, é o fato de que eu tenho que promover uma atividade para esse aluno. Aí eu tenho que ver o coordenador pedagógico, o próprio professor vê uma outra coisa para o aluno fazer, aí dificulta. Eu não tenho uma pessoa para ficar aqui dentro de uma atividade extra para 1 aluno. E onde esse aluno vai ficar? Com quem esse aluno vai ficar? Isso é complicado, muito complicado.*

No sentido de perscrutar mais informações inserimos no roteiro da entrevista outra questão com objetivo semelhante para aprofundar o tema. Na questão 14, perguntamos aos gestores: “Quais os pontos positivos e negativos dessa legislação no cotidiano escolar, no dia a dia, na organização de classe, de turma?”

*(G1): Nunca, nos trouxe problema nenhum, tá? As coisas ficam muito distintas, entendeu? [...] Pelo contrário, eu acho que ela é boa, ela fortalece, entendeu? Ele vem como mediador de conflitos. Pra mim, é isso daí. A moça vem, eu acho, falar de Deus. E tudo que fala de Deus, a tendência é só trazer coisas boas pra gente. Não é isso? O professor (D1) não fala de catolicismo, nem a outra moça, do Evangelho, entendeu? Evangelizar. De uma forma ou de outra, acho que os dois estão aqui pra falar de Deus, o único onipotente, entendeu? Porque não fala só de, "Vamos falar, vamos trazer o menino pro catolicismo ou pro evangelho", não. É de costumes, de atos, valores, que nós perdemos, que perde-se no dia a dia, com o mundo que tá aí fora. Esse mundo violento, horrível, que tá aí fora.*

Na fala do (G1), observamos a preocupação em reforçar a representação positiva sobre a disciplina, com o discurso de que ela “*nunca nos trouxe problemas*”, que a disciplina retoma valores perdidos. No entanto, com um olhar mais aguçado, esta fala deixa evidente também que esses valores são regidos pelos valores de orientação cristã. Cunha (2013, p.938-939) faz uma análise interessante a respeito da apropriação dos “valores” pelo discurso religioso:

*Têm razão os que chamam a atenção para a existência de um vazio ético no ensino público. Mas, ao contrário do que se pretende, a Religião não é conteúdo adequado a preenchê-lo. A ética laica é o que faz falta, como, aliás, apontam, implicitamente, os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, de 1997, e a Resolução CNE/CP n. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [...] A dignidade humana, sim, teve, na sua gênese histórica, protagonismo seminal do cristianismo, que, todavia, veio a contribuir fortemente para o seu contrário, mediante o apoio e a prática da escravidão, da dominação sexual e de gênero, da sujeição de povos e de religiões concorrentes, sem falar na repressão aos dissidentes internos. E não são favas contadas! Não há como desconhecer que a dignidade humana é, na atualidade, valor assumido e potencializado por outras correntes de pensamento e ação, inclusive antirreligiosas, como as libertárias, por exemplo. Pretender que a dignidade humana seja um valor propriamente religioso é uma redução teórico-prática que a educação pública não pode tolerar.*

Destacamos, de pronto, a primeira dificuldade em atender o caráter confessional do ER segundo a lei nº 3.459/00. O transtorno gerado na organização

das turmas, devido à falta de espaço físico para acomodar as turmas. Em 20 de setembro de 2001, foi assinado um decreto de nº 29.228, que criou a comissão de planejamento do Ensino Religioso à qual competia segundo artigo primeiro, apresentar propostas para regulamentação da Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, dentro de 120 dias após sua instalação, tendo como objetivos:

- I - realizar estudo quanto às opções religiosas das famílias atendidas pelas escolas, garantindo o aspecto democrático da Lei;
- II- Avaliar e definir junto a representantes das diversas crenças, o conteúdo do ensino a ser ministrado nas aulas; definir a forma de organização e divisão das turmas;
- IV definir os critérios de recrutamento dos professores (RIO DE JANEIRO, 2001).

A seguir, em 2002, é baixado outro decreto, o de nº 31.086/02, que reafirma a matrícula facultativa, o processo de credenciamento dos professores, a manutenção dos antigos professores, desde que atendido a condição exigida de credenciamento, a possibilidade de contratação temporária de docentes até realização de concurso, indicava que carga horária mínima para a disciplina seria determinada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), e que caberia à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), auxiliar no processo de cumprimento do decreto por meio do Art. 5º:

Caberá às autoridades religiosas competentes, devidamente credenciadas junto à Secretaria de Estado de Educação, e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, a elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina, a indicação bibliográfica e o material didático a serem utilizados nas aulas do respectivo credo religioso, a serem submetidos ao Conselho Estadual de Educação. (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 2)

Em 2009, a SEEDUC publicou outra regulação 4359/09 com objetivo de equacionar o problema da facultatividade, nela é inserida as disciplinas de sociologia e filosofia e passa a ser facultativa a disciplina de língua espanhola, segundo Mendonça e Fernandes, (2011, p.10):

A resolução reduziu a carga horária de língua portuguesa e matemática, incluindo as disciplinas filosofia, sociologia e Língua espanhola. Esta última para os alunos que não desejassem frequentar as aulas de ER, o que poderia representar uma ameaça à disciplina. Ao ser questionado sobre isso, o coordenador respondeu que a nova matriz curricular foi positiva, na medida em que essa matriz vem atender uma exigência da lei que é a oferta de opção para o aluno. Se o ensino é facultativo, o aluno que não deseja assistir a aula de ER tem o direito de realizar outra atividade. Isso era

uma complicação antes, pois as escolas perguntavam a Coordenação o que oferecer para os alunos. Várias tentativas foram feitas, a última foi conduzir os alunos para biblioteca para realizarem trabalhos, o que não funcionou. Assim, a matriz foi uma maneira de resolver esse problema.

A nova matriz não resolveu o problema devido ao baixo número de docentes para a Língua Espanhola. Em 2010, é elaborado o documento “Orientações Básicas Para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais” que descreve as orientações legais e orienta a ação de diretores, professores e da regional pedagógica, estabelecendo novos cargos como os de articulador técnico-pedagógico e articulador religioso. Que tinham como competências:

#### Articulador Técnico-Pedagógico:

1. Ser elo entre a coordenação do Ensino Religioso e os professores;
2. Promover reuniões, pelo menos uma vez ao mês, com os professores, oficinas e eventos para desenvolver temas e assuntos administrativos e pedagógicos;
3. Repassar para os professores e dinamizar os projetos da coordenação de Ensino Religioso;
4. Sensibilizar diretores e professores para que participem das reuniões, inclusive, cobrando a presença dos professores;
5. Participar das reuniões bimestrais e da Formação Continuada, promovidas pela coordenação do Ensino Religioso;
6. Elaborar relatórios bimestrais das atividades do Ensino Religioso realizadas nas Regionais Pedagógicas e encaminhar à Coordenação de Ensino religioso/SEEDUC.

#### Articulador Religioso:

1. Fazer o elo entre as Autoridades Religiosas, as Regionais Pedagógicas e a coordenação de Ensino Religioso;
2. Organizar reunião com os demais docentes de seu credo para efetivar e adequar o planejamento do credo em sua Regional Pedagógica;
3. Apresentar na coordenadoria a lista da presença dos professores às reuniões;
4. Providenciar os credenciamentos anuais dos professores e enviá-los para a Regional Pedagógica e, esta, à coordenação do Ensino Religioso;
5. Participar, como convidado, dos fóruns, seminários e da Formação Continuada promovida pela coordenação;
6. Providenciar relatórios das atividades realizados com os professores e do conteúdo repassado aos alunos e encaminhá-los à coordenação;
7. Responsabilizar-se pelo acompanhamento das avaliações feitas pelos professores de seu credo;
8. Divulgar, dinamizar e implementar as ações do Ensino Religioso do credo junto às unidades escolares, criando oportunidades de atividades integradas ao Projeto Político Pedagógico;
9. Preparar celebrações, jornadas pedagógicas, encontro para alunos, pais e funcionários, em cooperação com os demais

professores regentes do Ensino Religioso, para que possam fortalecer as relações fraternas;

10. Acompanhar as ações do Ensino Religioso de seu credo nas unidades escolares. (SEEDUC, 2010, p. 6).

Todo o esforço é realizado em prol de atender a regulação confessional, na qual as turmas devam ser separadas por credo. Isso não ocorreu na escola (b), onde realizamos a pesquisa, tampouco na escola (a) em que realizamos o pré-teste. Perguntamos aos gestores na questão 4: “Os alunos são agrupados segundo o credo que os pais indicam no momento da matrícula?” Segundo o depoimento da G1:

*(G1): A sala que ele está, cada um na sua sala. Tá? O professor entra na 801, na 802. Eles têm tempo específico. Um professor para cada tempo de aula.*

*(P): Não muda as turmas, não reconfigura. Continua a mesma coisa.*

*(G1): Continua a mesma coisa, tá? Agora, a primeira é de 7:00 às 7:50, na 801 e de 7:50 a tanto, na 802.*

Na escola (b), a posição do gestor ao responder a questão 4 aponta na mesma direção, no entanto, ele acrescenta um dado interessante, por estarem os credos reunidos, o professor faria um trabalho que não fosse doutrinador. Vejamos:

*(G2): Não, não são. Eles são [...] é fechada aquela turma, vai ter o ensino religioso para aquela turma, o professor opta por um conteúdo que não seja doutrinário, ele não vai passar a doutrina. Ele tem várias outras maneiras de trabalhar sem trabalhar especificamente doutrina. Então é um conteúdo geral onde todos podem ser atendidos.*

Essa fala nos dá um indício da estratégia dos gestores escolares em buscar uma tentativa de promover a interconfessionalidade. Esta noção também se encontra presente nos discursos das autoridades das confissões religiosas, de tradição judaica cristã, e manifesta um esforço em levar:

*[...] à reiteração da ideia de que é possível uma “Religião não confessional”, o que é um contrassenso. Não se pode esquecer que existem questões polêmicas importantes para as diversas confissões, a respeito da figura de Jesus, da interpretação dos textos sagrados, da função dos ministros etc. A interconfessionalidade, ainda mais quando travestida de “orientação para a vida” é mais uma forma de escamotear o caráter facultativo do ensino religioso, o que denota a existência de uma oposição a ele, ainda que difusa. (CUNHA, 2005, p, 349).*

Ao que tudo indica, o sectarismo é combatido pelos gestores, que acabam mantendo a turma. No entanto, isso gera frustração no docente principalmente no tocante ao âmbito pedagógico. Ainda que os gestores consigam resolver o problema do sectarismo no âmbito organizacional, para os docentes esse sectarismo se faz presente no âmbito pedagógico. Ou seja, ao desvencilhar a disciplina da grade obrigatória, ela passa a ser vista pelos discentes como uma disciplina sem importância. Isso sem contar no malabarismo didático, que os docentes têm que realizar para dar conta da aula, dada a presença a discente de credos distintos.

Os docentes (D2) e (D3) deixam claro essa insatisfação quando perguntamos na questão 15 “Como se sente como professor de ER?” Ambos apontam que pela disciplina ser facultativa há um distanciamento em relação às outras disciplinas. Constatamos pela entrevista com os docentes que há dois tipos de representações, frente a atual estrutura da disciplina: o de desapontamento como já ficou demonstrado pelas falas dos docentes (D2) e (D3), e uma mais positiva, no entanto, bastante preocupante, que é a do conformismo, conforme a fala do (D1) nos permite entender:

*(D1): Vamos dizer que, pra nós, é mais uma experiência de vida. Por quê? Porque nós não vamos ensinar, nós vamos, além da troca de experiência, nós vamos aprender com os discentes. Que cada um traz a sua carga, tanto religiosa quanto é ético-moral. Então, até mesmo aqueles que não professam Religião, se dizem ateus, não sei se é brincadeira, e os umbandistas, cada um tem uma vivência que traz para o nosso crescimento, tanto profissional quanto pessoal. Nos ajuda muito, nesse sentido.*

*(D2): Para mim é um desafio a cada dia, porque é uma disciplina que é optativa, o aluno não é reprovado, nós não temos suporte pedagógico onde os conteúdos os professores têm que pesquisar para poder trabalhar em sala de aula. Nossa maior dificuldade é essa, quanto ao suporte pedagógico.*

*(D3): Olha, angustiada, desvalorizada, vejo que a disciplina ficou um pouco afastada da grade curricular. E por ser optativa e facultativa, ela não tem sido aceita por parte de alguns alunos, já que este tempo de aula era vago, ou os alunos chegavam mais tarde ou saíam mais cedo do colégio.*

Estas falas expressam a representação que se está formando nos docentes (D2) e (D3), que com menos de um ano de magistério demonstram desânimo pela disciplina. Enquanto a fala do docente com oito anos de experiência na disciplina

aponta para a conformação, ao dizer que “*nós não vamos ensinar [...] nós vamos aprender com os discentes*” não parece denotar um sentido pedagógico a sua ação.

No início do roteiro para a entrevista havia uma parte destinada a coletar dados sobre a experiência profissional dos docentes, na qual perguntamos se os docentes atuavam em outra disciplina. Todos responderam afirmativamente, aprofundamos essa questão na parte destinada a coletar informações sobre a percepção sobre a formação e docência no ER, em que perguntamos o seguinte (na questão 16): “Se você leciona outras disciplinas, além do ensino religioso, como se sente trabalhando com elas?”

*(D1): Não, é o mesmo critério. Inclusive, até nos incentiva a melhorar mais, porque o aluno, além da sua identidade própria, na hora de passar a sua dúvida, ele é como que um mecanismo de sempre rever o trabalho pedagógico na área da profissão.*

*(D2): Um pouco mais confortável, porque você trabalha, você tem um plano de ensino, você tem os livros didáticos que te dão suporte maior.*

*(D3): Me sinto realizado com a minha turma do segundo ano de escolaridade, percebo que sou valorizada por parte dos alunos e também pelos resultados obtidos.*

De acordo com as falas, podemos observar a questão do sectarismo, ao comparar suas percepções frente às outras disciplinas em que atuam, na fala do (D1), presente na afirmativa “Não é o mesmo critério”, e nas adjetivações presentes na fala do (D2) “*Um pouco mais confortável*” e do (D3) “*Me sinto realizado*”.

O sectarismo em relação à disciplina decorre das contradições no processo de laicização. O Estado é laico, no entanto institucionaliza o ER, todavia o próprio Estado não assume essa tarefa. A noção prevalece desde a legislação regulada no período da ditadura civil-militar: “Não cabe aos conselhos de educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas” (BRASIL, 1977, p.33). E segue com a mesma indefinição, no atual regime democrático, por meio da Parecer CNE 9799/97:

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou Igrejas contestem os referidos

conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação. Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento. (BRASIL, 1997, p 600).

Outro motivo que torna o ER um corpo estranho dentro da escola decorre “da dissimulação do caráter facultativo, tornando o ensino religioso de fato obrigatório” (CUNHA, 2005, 349). Nesse sentido perguntamos aos gestores na questão 5 “Como é feito o processo de inscrição do aluno na disciplina?”, obtivemos as seguintes respostas:

*(G1): Bom, o pai vem à escola, na hora lá, da matrícula, ele fala o que é o credo do aluno, tá, meu filho? Isso é no ato da matrícula, que pergunta-se o pai, entendeu? Uma vez que a secretaria já colocou dessa forma, que, antes, não tinha, não existia. Agora, tem um lugar na ficha individual do aluno que coloca, ali. Justamente pra informar, pra ver a necessidade de professores na escola. Porque, se não tem aluno que opta, pra quê ter professor? Não é isso? Tem que ter optante.*

*(G2): Na hora da matrícula. Isso fica definido na hora da matrícula. O pai faz a opção, ele diz se vai fazer, na verdade o pai não faz opção por credo não, ele faz opção se vai fazer ou não o ensino religioso.*

Confrontando com a questão 2, na qual perguntamos: “No momento da matrícula os responsáveis indicam o credo e optam pela inscrição na disciplina?”, os gestores assim se manifestaram:

*(G1): Sim, é obrigatório. Você faz obrigatório, agora. Então, a secretária, na hora que o pai procura a escola, tem que fazer isso aí.*

*(G2): Sim.*

*(P) E como é essa dinâmica?*

*(G2): Eles chegam na secretaria para fazer a matrícula.*

*(P) Como é comum na escola?*

*(G2): Normal e chega um momento que a gente pergunta, "qual a Religião". Aí a pessoa diz a Religião e a gente assinala, a gente já conduz assim, de certa forma a gente conduz o aluno a frequentar a aula. Por quê? Porque se ele não frequentar essa aula, nós temos que promover uma atividade semelhante para que ele faça fora da sala de aula.*

*(G2): Ele não pode ficar solto nem pode ser dispensado. Ano passado no número de alunos que nós tínhamos, 800 e tantos alunos, um aluno fez essa atividade individual sem ser fora de sala de aula.*

*(P): A família que pediu?*

*G2: A família pediu, autorizou o aluno a não participar.*

Na posição do (G1) fica evidente a preocupação da escola em não ter discentes optantes, pois, nesse caso hipotético, a escola (a) teria um docente sem alocação de turma. Em uma conversa informal que tivemos com a secretária da escola (b), pudemos notar que há um direcionamento para que o responsável opte pela inscrição na disciplina, ao informar ao pai que o discente que não optar ficaria fora da sala de aula com outras atividades. Na questão 17, perguntamos aos gestores: “No caso de alunos e alunas não optantes, qual a disponibilidade de pessoal e a adequação pedagógica nesse caso específico?”

*(G1): São pouquíssimos, são casos raros, meu filho. Raríssimos, entendeu? Insignificante na escola. Não fica um número expressivo na escola, não.*

*(P): Não chega a mobilizar equipe pra isso.*

*(G1): Não precisa porque não tem, tá? Graças a Deus. Esse ano, nós não temos.*

*(G2): Disponibilidade de pessoal é zero, não tem uma pessoa para esse fim. O que a gente faz? A gente trabalha com o pedagógico, as pessoas que trabalham no pedagógico é que vão arrumar esses subsídios para esse aluno ficar esses 50 minutos sem ficar parado, ocioso lá.*

A falta de um amparo para os discentes não optantes permite-nos compreender a “coaçoão indireta” a qual ficam submetidos. E, decorrente daí, como isso influencia em sua participação nas aulas de ER. Vale destacar, que mesmo autores que posicionam favoravelmente ao ER confessional, discordam da dissimulação que o torna obrigatório na prática:

*A lei, quanto ao ensino religioso, torna-se estranha à escola por ser inexecutável. Tendo-o como objeto, ele próprio se torna inviável. Se a grandeza da lei está em prescrevê-lo como ‘facultativo ao aluno’ por respeitar o que é da própria essência da Religião, ou seja, a liberdade de escolha, a estreiteza da escola esta em torná-lo, dissimuladamente, obrigatório para todos os alunos. Mesmo que use como argumento que os ‘fins justificam os meios’, quer dizer, o ensino religioso pelo que propõe é bom para todos. Ao assumir tal comportamento, todos os pressupostos que justificam sua presença na lei e na própria ação educativa da escola são negados, e conseqüentemente, a própria lei também. (SANTOS, 1986, p. 173, Apud, CUNHA, 2005, p. 349).*

Outro dado que pôde ser extraído na análise do conteúdo das entrevistas refere-se ao preconceito com as manifestações de religiosidade com as culturas afro-brasileiras. Implícito ao processo de autodeclaração religiosa utilizado para

efetuar a inscrição na disciplina. “O predomínio de professores de religiões cristãs se legitimou pelas pesquisas sobre Religião promovidas pela secretaria, sem considerar que credos minoritários não apareceram nos dados devido à frequente discriminação religiosa no Brasil” (SILVA, 2013, p. 24). Na questão 3 perguntamos aos gestores: “Poderia informar quais os credos apontados pelos pais para o ano letivo? Sabe informar?”

*(G1) Acho que só Católico, Batista? Como é que eles falam? Protestantes. Testemunha de Jeová, que aparece muito. Nada diferente disso, não.*

*(P) É sempre nessas 2 linhas?*

*(G1) Eu nunca vi nada especial. Se tem alguém pra outra linha, não se declaram. Ficou na deles, entendeu? Omite isso aí, e pronto. Ou tem vergonha do que é, sei lá, não sei.*

*(G2): Sim. Católico, que é, assim, aparentemente maioria, e temos Adventista, Batista, Presbiteriana, Maranata e outros.*

Esses depoimentos ilustram a teoria geral, referente às estruturas de plausibilidade, elaborada por Berger (1985), e analisada no capítulo 2. Com efeito, as religiões de monopólio religioso desdobram-se para as instituições escolares, que se retroalimentam dessa legitimação religiosa, com objetivo de manter a estrutura social. Assim a disputa pela socialização e ressocialização correta desenhada pela engenharia social, reflete-se também na instituição escolar, mantendo “controles eficazes contra os desviados dentro do território” (BERGER, 1985, p. 62) frente a outras denominações religiosas com menor estrutura social.

De toda forma, os dados nos indicam que os docentes sentem-se preteridos por conta do sectarismo que acomete a disciplina. Na questão 24, perguntamos aos docentes: Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta como educador na área de ensino religioso?

*(D2): Como eu disse antes, mais é o suporte pedagógico, a falta dele, e a gente acredita também em uma discriminação contra a disciplina.*

*(P): Essa discriminação é por parte de quem, aluno, professor, direção?*

*(D2): Aluno.*

*(P): Você tem exemplo a dar, alguma coisa que aconteceu, relatar algum acontecimento?*

*(D2): Tem questões, situações que o aluno fala que não quer participar, que ele é ateu, que ele não acredita, então não adianta vir*

*com essas abordagens para eles, que eles não acreditam no que é trabalhado.*

Esta fala indica que a dificuldade encontrada pelo docente se dá na perspectiva pedagógica e é determinada pela coação indireta para a inscrição no ato da matrícula, fazendo com que discentes que não são do mesmo credo, ou não tenham credo religioso, tenham um desmerecimento pelo trabalho docente. Essa perspectiva evidencia-se também na fala do (D3) ao responder a mesma questão:

*D3: O fato de o ensino religioso não ser ministrado de forma confessional, porque os alunos, ou seja, os responsáveis dos alunos menores de 16 anos no ato da matrícula especificam seu credo religioso, ou seja, o credo religioso de seus filhos, e quando maiores de 16 anos eles mesmos fazem a opção pelo seu credo religioso. Quando chega em sala de aula, ou seja, os alunos pensam que vão assistir aula de ensino religioso com base em seu credo religioso, e o ensino religioso não é ministrado de forma confessional, como os alunos ou os responsáveis pensam que deveria ser.*

A fala do (D3) indica uma representação de que a forma como está organizada a turma não permite que ele seja confessional. Apesar disso, não foi o que notamos na observação de suas aulas em que o “tom religioso” confessional fazia-se presente. Logo, embora sua fala indique que o ensino não é confessional, sua prática na de sala aula informa o contrário. Esta percepção foi descrita na fala do (D1), ao responder a questão 24:

*(D1): Justamente pra aplicar, agora no início, esse plano de currículo mínimo, por causa das resistências. Mesmo sendo falando das religiões da própria pessoa, há resistência por parte deles.*

Pelo exposto, podemos ver que a atual legislação encontra muita dificuldade em ser implementada nos moldes em que foi regulada. Principalmente com relação à dificuldade em montar turmas por credos específicos e credenciados pela SEEDUC. Apesar de todo o esforço dispensado desde o decreto em 2001, que estabelece a criação de uma comissão especialmente para seu estudo e aplicação da lei, na criação de novos cargos, como os articuladores técnicos pedagógicos e articuladores religiosos. Em um encontro entre a assessoria para o ER que participamos em abril de 2014, o avanço apontado por esta referia-se à alocação dos docentes em uma só escola.

No tocante à implementação, percebemos que a gestão das escolas elabora estratégias para contornar o problema, mas ao fazê-lo descumpra a regulação do

ensino confessional. Diretamente, por não separar os discentes por credo, e, indiretamente, ao fazer com que a disciplina se torne obrigatória, para não ficar sem o docente e para não ter o discente fora de sala. Assim, na questão 10, perguntamos aos gestores: “Quantos professores atuam na escola e quais credos eles representam?” Vindo daí as seguintes respostas:

*(G1): São dois profissionais. Já tem outro, agora.*

*(P): E os dois são do mesmo credo?*

*(G1): Todos dois católicos. Nesse novo concurso, já assumiu no Estado, só não entrou na sala, porque já entrou no Estado com licença maternidade, entendeu?*

*(G2): Dois professores.*

*(P): E os credos deles?*

*(G2): Honestamente, eu não sei. Porque é tão interessante o trabalho deles que em momento algum me perguntei qual é o credo dos dois. É tão, assim, como eu posso dizer, centrada nas questões extra Religião, eles trabalham diálogo, convivência, respeito, a questão do bullying, solidariedade, a questão cidadã, então honestamente eu não sei qual é o credo e Religião dos dois. A professora eu imagino que ela seja evangélica, mas não posso garantir.*

Destacamos o fato do gestor (G2) não saber distinguir o credo dos dois docentes. Isso é um dado interessante para pensarmos acerca da estratégia utilizada em não distinguir por credos por salas. Por meio da argumentação de que a disciplina é “*centrada nas questões extra-Religião*”. O que denota uma imprecisão acerca da identidade curricular da disciplina. Tal problema não foi percebido na escola (a) por serem os dois do mesmo credo e somente um docente estar lecionando.

Por fim, podemos perceber que as regulações para manter o ER confessional, são ineficazes, ela não se adequa à prática escolar. Sendo necessário que docentes e gestores façam adaptações que acabam por contrariar a legislação para a disciplina. Como é o caso da coação indireta para a matrícula dos alunos e por não separar as turmas por credo indicando o sectarismo da disciplina. A realidade concernente à dinâmica escolar não permitiu que a lei vigorasse. Ainda assim, o esforço é mantido, não sem resistência dos gestores, docentes e discentes.

### 3.2.2 Ensino Religioso e Religião

Esta categoria emergiu sob a ótica principal de se pensar a questão da confessionalidade do ensino religioso. Desta forma, observamos a possibilidade de confronto entre o posicionamento dos gestores, por meio de seu entendimento sobre interconfessionalidade, com a prática e os conteúdos apresentados pelos docentes na sala de aula. Com efeito, o que pretendemos é mostrar que a despeito do discurso dos gestores que dizem no ensino religioso não há doutrinação, ele pode estar sendo usado para justificar a organização das turmas sem a distinção por credos.

Os resultados a que chegamos, após a análise dos dados das entrevistas, e das observações diretas das aulas, apontam para dois sentidos: o primeiro indica que o docente realiza proselitismo, isto é, faz um processo de inculcação de sua Religião em meio a sua prática pedagógica e no desenvolvimento do conteúdo propostos para a disciplina, e o segundo, inverso, no qual o docente foge ao tema da Religião, por conta dos conflitos gerados pelo modelo confessional, em favor de uma “suposta” sala interconfessional. Essa perspectiva corresponde à categoria de análise denominada por Cunha (2013), como “folia pedagógica”, decorrida da “anomia jurídica” do Estado que delega as regulações aos sistemas de ensino estaduais e aos sistemas religiosos.

Ambas as “patologias” prosperam no aparato educacional brasileiro, fragmentado em múltiplos sistemas, o que abre espaço para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de uma condição essencial da prática republicana – a liberdade de pensamento e de crença, uma e outra propiciadas pela laicidade do Estado (CUNHA, 2013, p. 925).

Assim o ER é exercido de diversas formas e, no caso da legislação problematizada neste trabalho, contraria à LDB ao ofertar o ER de maneira confessional, o que acaba gerando proselitismo. Conforme apresenta o trabalho de Fernandes (2014) ao analisar a presença da Religião em 3 escolas públicas da rede estadual no município de Caxias na Baixada Fluminense:

Outro aspecto observado foi com relação ao proselitismo, embora as legislações federal e estadual determinem que “é vetado o *proselitismo*”. Nas três escolas estaduais pesquisadas, em Duque de Caxias, este foi facilmente percebido nos textos, na exposição oral dos professores, nos murais, nas falas dos diretores e, fora da sala de aula, como na sala dos professores e no pátio. Criticado em alguns momentos, e não percebido em tantos outros, o proselitismo

foi também admitido, de forma direta ou indireta, por alguns dos entrevistados (FERNANDES, 2014, p. 116-117).

Esses dados podem ser compreendidos sob o viés histórico, sendo marcante na cultura fluminense a força da religiosidade Católica, tendo em conta que o município do Rio de Janeiro foi sede do Estado Imperial, que era regido pelo sistema de Padroado, no qual “a Religião estava presente em todas as instituições públicas” (CUNHA, 2010, p 189).

Essa herança de longa duração se faz presente nos dias de hoje. Embora dispute a hegemonia com as denominações evangélicas, que a partir da década de 1980 passam a exercer maiores proporções demográficas, alcançando inclusive projeção política na denominada “bancada evangélica”. Por isso a tradição religiosa cristã obtém favorecimento na correlação de forças por meio do ecumenismo.

Na questão 1, perguntamos aos gestores: “Qual a importância que atribui ao ensino religioso na grade curricular?” E assim obtivemos as respostas:

*G1: Eu acho que ajuda a controlar, meu filho, os meninos, como formar cidadãos, entendeu? Não só como o lado religioso, não. Só como ver Deus, não. Entendeu? Mas em todos os sentidos. Na escola, é feito de uma maneira, que aqui é o professor (D1), o único, então não tem credo específico, nem católico, nem evangélico, fala de Deus um todo. Então, faz quase que uma moral e cívica (OSPB), antigamente, quando eu estudava, não é isso? Forma um cidadão pro mundo. Conceitos, valores, coisas que estão perdidas hoje em dia.*

Quanto à associação entre o ER, a educação moral e cívica e a formação de cidadão apontado na fala do (G1) encontramos um incoerência teórica, segundo Cunha (2010, p. 204). “A sintonia entre Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso nas escolas públicas foi um dos elementos chave do projeto de consolidação do regime autoritário. Militares e clérigos desempenharam papéis complementares na articulação em curso”. Essa ideologia, ainda segundo o autor, foi desenhada na Escola Superior de Guerra (ESG) no início da década de 60. Logo a questão do controle indicado na fala do (G1) se dá numa perspectiva autoritária, ou no mínimo de homogeneização permitindo enquadrar no conceito de “colonização da escola”.

Essa visão, de certa forma utilitária do ensino religioso, representa, ao mesmo tempo, a recusa da utilização da escola como “Igreja” e a permissão de uma colonização não explícita da escola pelo *ethos*

religioso. Essa perda de nitidez das fronteiras pode ser ainda mais danosa à cultura escolar do que uma “invasão” declarada de seu “território”. (CAVALIERE, 2006, p. 9).

No posicionamento do (G1) destacamos outras representações comumente associadas à disciplina, que giram em torno do entendimento ou percepção de que a disciplina resgata valores. Com efeito, essa representação aponta para a “naturalização do *ethos* religioso”. Na pesquisa de Silva (2013) realizada em escolas municipais do município de Nova Iguaçu, foi identificada a:

[...] ocorrência de uma naturalização do *ethos* religioso cristão entre os sujeitos na escola pública e tal naturalização amenizava e dissimulava a contradição entre a declarada neutralidade religiosa e a prática explicitamente confessional neste espaço. Além disso, esta naturalização da Religião implicava em práticas proselitistas e em conflitos entre indivíduos e grupos com posições e interesses distintos acerca da Religião dentro da escola pública (SILVA, 2013, p. 16).

Vale destacar, a reflexão deste autor acerca da orientação dada ao ER na forma em que foi regulado, e que confronta o posicionamento do (G1) no tocante ao ensino de valores por meio do ER. “A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), ao apoiar este modelo confessional, rejeitou as ideias acerca de um ensino de valores ou de ética ou mesmo de história das religiões” (SILVA, 2013, p. 23).

Afinal, os valores de uma tradição religiosa não são universais e o conflito entre as diferentes denominações faz mais agravar o conflito. Ainda mais se levarmos em conta os novos dados demográficos (JACOB, 2003) que indicam uma ampliação das denominações evangélicas sobre as camadas populares. Em análise realizada sobre a implantação do ER no Rio de Janeiro, em 2006, Cavaliere corrobora esse argumento com os seguintes dados:

Os 16 professores de ensino religioso entrevistados em nosso estudo afirmaram ter vivenciado questionamentos de ordem doutrinária, vindos de alunos. A grande maioria dos profissionais de nossa amostra, isto é, 85 deles, no conjunto de 96 profissionais formado de professores de ensino religioso, de outras disciplinas e das equipes de direção, demonstrou preocupação com a possibilidade de existirem conflitos religiosos nas escolas. Ao invés de indicar o ensino religioso como espaço para a ampliação da compreensão e da tolerância religiosa, a maioria dos professores se mostrou preocupada com a possibilidade de ser ele um meio para o acirramento das diferentes posições (CAVALIERE, 2006, p.11).

A fala do (G2) sobre a mesma questão aponta a seguinte posição:

*(G2): Bom, a nossa experiência é muito nova do ensino religioso. Os professores que chegaram, eles chegaram ano passado me parece que no quarto bimestre, final do terceiro para o quarto bimestre. Eu te confesso que quando eles chegaram eles entraram em aula, ali dentro do horário, em aulas vagas onde os alunos saiam cedo ou chegavam mais tarde, horário vago, porque tinha que constar, mas não tinha o professor. Eu achei que seria difícilimo o professor conseguir trabalhar, a minha primeira impressão foi essa. Embora eu seja religiosa, pratique a Religião, eu achei que seria difícilimo, mas para mim foi uma surpresa. Eles conseguiram trabalhar, surtiu efeito, foi um trabalho frutuoso, rendeu e se tornou uma disciplina como qualquer outra, com a mesma qualidade de uma outra disciplina. A minha visão foi essa, a princípio eu duvidei, honestamente eu duvidei, mas a disciplina tem o seu lugar e os professores fizeram isso muito bem feito.*

A fala desse gestor ilustra o esforço dos docentes em contornar esses problemas. Uma questão relevante, para pesquisas posteriores, poderia ser a análise das dinâmicas desenvolvidas nas disciplinas facultativas. Por não terem a perspectiva da reprovação, os docentes têm que desenvolver estratégias muito criativas para manter a atenção dos discentes.

Mas, retomando as preocupações deste trabalho, na questão 7 perguntamos aos gestores: “Você percebe se o ensino religioso favorece harmonia entre os alunos?”

*(G2): Com certeza, com certeza.*

*(P): Poderia explicar melhor?*

*(G2): Olha bem, por exemplo, nós trabalhamos a questão do bullying, que eu vi os professores de ensino religioso trabalhando. Nós tivemos um problema com um aluno, alguns problemas, não foi um só, com um aluno de inclusão. Esse aluno estava sendo meio que atormentado pelos colegas. Faziam gozação, implicavam mesmo e esse aluno assim, ele não tem controle muito das emoções, quando ele vê, já se perdeu, já se alterou. Então às vezes quem está do lado dele no refeitório fala mais alto, ri, ele acha que está falando com ele ou que está implicando com ele. Com os professores trabalharam a questão do bullying e outras questões também, o que aconteceu? A própria turma se uniu e pediu se eles podiam ir de sala em sala pedindo e explicando a situação desse aluno, assim, intervindo mesmo em favor dele. Eles não expuseram o menino em momento algum, eles apenas disseram, "olha, gente, o fulano não gosta de determinadas brincadeiras, ele se exalta, enfim, ele não dá conta disso e a gente gostaria de pedir para vocês acolherem, porque é uma dificuldade que ele tem e que a gente precisa aprender a respeitar. E eu acho que isso foi fruto do trabalho feito pelo professor.*

Já na posição do (G1), temos a seguinte fala:

*G1: Sim, muito, meu filho. Entendeu? Ai de nós sem ele. Pelo menos ameniza, entendeu? Porque fala-se de coisas boas, concorda? Tudo que fala de Deus, meu filho, de uma forma ou de outra, alguma coisa fica. Por mais peralta que seja o aluno, acho que, em algum momento, você toca nessa criança.*

Esta fala destaca a dissonância presente nas representações desses gestores em relação à disciplina, frente os dados da literatura especializada (CAVALIERE, 2006; CAPUTO, 2012; SILVA, 2013, MENDONÇA, 2012, FERNANDES, 2014). As falas dos gestores representam a disciplina como promotora de atitudes de respeito e diálogo, enquanto a literatura especializada argumenta que o ER acirra os conflitos. Tal distorção se dá por motivos de fundamentação teórica. Fica evidente na segunda fala do (G1) a manifestação da naturalização do *ethos* religioso.

Assim, com objetivo de perceber a relação entre Religião e ensino religioso confessional apresentamos algumas reflexões baseadas nas falas dos entrevistados confrontando-as com a literatura especializada. Para tal, fizemos a seguinte pergunta na questão 8: “Você percebe se o ensino religioso desencadeia nos estudantes interesse pela própria Religião?” E assim obtivemos as seguintes respostas:

*(G1): Não, sei lá, não acho tanto, não. Acho que o menino, quando é assim, já vem dele. Eu acho que isso é muito próprio, acho que é nato. Eu não vejo na escola (os tutores trabalham) feito em cima disso, não. Tá, meu filho? Vejo não. Eu tô sendo honesta, eu acho que o menino traz dele mesmo, vem desde lá, ambiente familiar, entendeu? Aqui, ele pode até aprimorar, se for o caso do menino. Bom, um aluno que nós já tivemos no passado, entendeu? Não temos nenhum no momento. No ano passado, nós tínhamos um aluno que era nosso aluno há muito tempo, ele tinha, ele era tendencioso, aqui ele só aprimorava nas aulas Ensino Religioso. Entendeu? Ele era o ajudante do professor, ele estava aos redores, entendeu? Parece pra, sei lá, aprender. Porque é o que ele gosta. O que você gosta, você faz bem feito. Não é isso, meu filho? Você se identifica com aquilo.*

Nesta fala o gestor aponta que o ER não desencadeia nos alunos o interesse pela própria Religião. Para tal, ele usa um exemplo que foge a essa regra para legitimar seu argumento de que o aluno traz a motivação pelo conteúdo religioso e pela influência da família. Na fala do segundo gestor encontramos uma posição semelhante, vejamos:

*(G2): Não posso te dizer, não posso, porque a gente mora em uma cidade pequena e que geralmente as pessoas têm Religião ou praticam alguma, então eu não sei se o ensino religioso aumentou isso, o que eu vejo aqui muito, semana passada um aluno me pediu para colocar um cartaz de um encontro que teria na Igreja dela, eu falei, "pode colocar". Ela fez os panfletinhos e distribuiu na hora do recreio, mas se o ensino religioso desencadeou interesse ou se já é uma prática, não posso te dizer.*

Na fala desse gestor fica evidente a dificuldade em distinguir a prática do aluno com o interesse pelo conteúdo religioso. No entanto, existem em teoria expectativas de que o ER possa estimular o conteúdo religioso conforme o seguinte argumento:

*[...] o ensino religioso, sem nenhum propósito doutrinante de uma determinada visão religiosa, de maneira respeitosa e reverente para com o domínio de cada culto e de cada doutrina, deve incentivar e desencadear no aluno um processo de conhecimento e vivência de sua própria Religião, mas também um interesse por outras formas de religiosidade (INCONTRI; BIGUETO, 2002, p.2).*

No tocante a esse ideal, encontramos posições diferentes, referentes aos docentes. Dois afirmam que a disciplina promove o interesse pela própria Religião, e um afirma que não desencadeia interesse. Ao fazermos uma pergunta parecida para os docentes na questão 28, "A disciplina desperta no aluno o desejo de aprofundar a própria Religião e conhecer outras?", temos as seguintes falas:

*(D2): Em partes sim, vamos dizer alguns alunos, nem todos, porque tem alguns que já chegam perante o professor e falam de questões religiosas, confessar assuntos pessoais sobre a questão da Religião, mas isso não atende a todos.*

*(D3): Não, porque a maioria já possui seu credo religioso, mantendo-se ligados às suas tradições religiosas.*

As falas dos docentes apontam que é pequena (D2), quando não inexistente (D3), a perspectiva do interesse despertado pelo aluno no conteúdo religioso. Levando-se em conta que o Ensino é confessional, isso seria de se esperar. Afinal, o conteúdo escolar nessa modalidade seria uma mera extensão do âmbito religioso, por ser delimitado pelas autoridades religiosas. Isso foi manifestado por uma aluna do sexto ano que questionou a docente (D3) sobre o motivo de estudar aquilo, uma vez que ela já o havia feito na aula de catequese. Neste caso, a professora trabalhava com um texto sobre Davi e Golias, personagens clássicos da tradição bíblica do Antigo Testamento.

Para o primeiro docente entrevistado a questão foi formulada diferente, pois decidimos alterar a questão, após o pré-teste, para incluir mais dados. No entanto, como a fala dele foi relevante a inserimos. Sendo assim, a questão originalmente foi formulada da seguinte forma: “A disciplina desperta no aluno o desejo de aprofundar a própria Religião?” E obtivemos o seguinte diálogo a partir da resposta que foi, a princípio, monossilábica, com um simples “sim”:

*(P): Você poderia explicar melhor?*

*(D1): Apesar que nós temos falado há pouco que, até dentro mesmo da própria Religião, eles começam a impor resistência, parece-me que há um respeito humano de defender a sua crença. Mas conversando fora do contexto da turma, quando estão cumprindo a tarefa, ou respondendo uma pergunta, ou expondo no caderno, que a gente pede muito, o que entendeu e a sua visão, eles falam, "Eu não conhecia esse ponto da minha Religião". Agora, no geral, eles impõem uma restrição, mas, no particular, eles começam a dizer que não conheciam aquele ponto. Inclusive um, diz que iria para o (site) da sua denominação e se aprofundaria melhor. Não tivemos contato ainda, então não tenho o resultado específico. Mas, assim, a grosso modo, desperta. Isso, mas no particular, quando tá cumprindo a sua tarefa e o professor tá de carteira em carteira, aí, nesse sentido, eles falam.*

*(P) Você é quem percebeu isso.*

*D1: Não, ele mesmo fala, e ele fala. Esse tal foi o que falou, "Eu vou num (site) da minha denominação, e eu vou me aprofundar mais nesse ponto". Então, há esse (interesse) no particular. No geral, não sei se é coisa de juventude, ou se é um respeito humano de aprofundar, de ter o receio de alguém se levantar contra, e ter aquele embate, que parece que eles não têm mais, essa divergência de bater boca acabou, esse problema. Então, pra poder não melindrar, o outro prefere se calar. E assim tem corrido as aulas de Ensino Religioso.*

*(P): No início, quando você entrou na escola? Tinha muito esses conflitos?*

*(D1): Quando entramos, sim. Tinha porque era confessional mesmo. Depois, juntaram os alunos, era mais por parte dos evangélicos. Mas depois, com muito vagar, e mostrando que não é bem assim, apesar de ser o nome Ensino Religioso, era uma coisa mais aberta, então quebrou essa barreira, graças a Deus.*

Embora este docente não fizesse parte da escola analisada, conseguimos captar como foi conflituoso o primeiro momento de implementação da disciplina na escola (a). Por meio dessa fala o docente aponta para os conflitos gerados pela forma confessional em que a disciplina foi regulada. Coadunando com a perspectiva apontada na pesquisa de Mendonça (2012) da “ação pedagógica” que leva a uma “violência simbólica” por meio da naturalização da presença religiosa. Para dar conta de como o docente percebia a participação do aluno na disciplina perguntamos na

questão 25: “A partir de sua experiência em sala de aula, qual é a receptividade que os alunos dão à disciplina de ensino religioso?”.

*(D1) Quem nunca teve contato, vem com muita vontade de ver o que é. E os que participam, há divisões de opiniões. Uns falam que é perda de tempo, outros falam que poderia ser confessional, outros falam que podia ser mais ética, cidadania, a pluralidade cultural. Então, são vários pontos, mas dá pra trazer, como dissemos há pouco, nessa diversidade, pegando esses pontos que dão, a princípio, uma certa resistência da pessoa, a gente consegue quebrar e trabalhar o Ensino Religioso. E, no final do ano, não vamos dizer que é a totalidade, porque nem o próprio Cristo agrada a todos, mas há aceitação maior, tanto que os alunos não são empurrados pra assistirem a aula. E é muito bom frisar que, no colégio (a), quando a mãe, ou o pai, ou algum responsável, vai fazerem a matrícula, é especificado abertamente, e fala que é uma aula que não é confessional. Então, os pais aceitam. Não tá tendo resistência. Um e outro pede pra não deixar, apesar de assinar consciente, mas o filho não quer ficar, a gente respeita e, como não quer assistir aquela aula, o libera. Mas, a grosso modo, tem uma receptividade muito boa.*

*D2: Acho que de uma turma de 100%, no caso aqui onde eu trabalho, 80% são receptivas. A minoria não é.*

*(P): E essa minoria é por conta de Religião ou não ter Religião?*

*D2: Eu acredito que nem seja por Religião, mas é a questão da indisciplina do desinteresse.*

*D3: Regular, poderia ser melhor, mas como já foi citado, os alunos já estavam acostumados com esse tempo de aula vago. Alguns dizem que já frequentam a Igreja e não é necessário aulas de ensino religioso na grade escolar.*

A fala do (D1) manifesta claramente a “ação pedagógica” na qual contorna os “pontos que dão, a princípio, uma certa resistência da pessoa, a gente consegue quebrar e trabalhar o Ensino Religioso”. Já na fala do (D2) o desinteresse e a indisciplina são apontados como maior foco de resistência. Uma possível explicação para tal interpretação estaria no fato deste docente não abordar de maneira direta os conteúdos confessionais em suas aulas. Será que, talvez, o aspecto religioso possa estar também subentendido na questão do desinteresse? A fala do (D3) indica para essa possibilidade, uma vez que os discentes questionam a redundância do ER em face da aprendizagem na Igreja, já que esta docente aborda diretamente o conteúdo confessional.

Para sondar acerca da receptividade da comunidade ao ER perguntamos na questão 19, “Poderia relatar casos em que a comunidade questiona a disciplina? Já houve?”

*(G1): Não, nunca. Nunca tivemos, nunca ninguém apareceu nos questionando quando ao fato de existir isso Ensino Religioso na escola. Porque isso é antigo, a escola tem 40 anos, 40 anos de Ensino Religioso.*

*G2: Não, não houve. E olha que a gente faz o conselho de classe com pai, com os alunos. Não houve questionamento não. Quando os professores chegaram eu falei para eles, "vocês têm fé, muita fé? Então vocês comecem a pedir a Deus, porque eu acho impossível que vocês consigam dar aula". Eu achei assim que quarto bimestre, professor novo, honestamente eu achei que a disciplina não seria valorizada. Para mim foi uma surpresa, uma boa surpresa.*

As falas dos gestores permitem compreender que a naturalização do *ethos* religioso estende-se para a comunidade também. Na questão 20 perguntamos o inverso: “Poderia relatar casos em que a comunidade demonstra satisfação com ER?”

*(G1): Não vem ninguém falar nada. Quem parabeniza, quem gosta disso, quem se sente satisfeito com isso, somos nós, a comunidade interna.*

*(P): Escolar?*

*(G1): Comunidade escolar. Creio que, em casa, aí eu também não posso..., mas creio que, em casa, os pais valorizem essa disciplina. Você concorda comigo? Que um pai, em casa, consciente, entendeu? Que gosta de ver o filho, pra ver se, tipo assim, "Quem sabe esse senhor, no Ensino Religioso, ele falando de Deus, mobiliza meu filho?" Eu acho que a família pode até não expressar, aqui, não vir falar, mas, em casa, a mãe gosta, porque eu, como mãe, eu gostava, entendeu? Eu gostava que o (nome filho) assistisse às aulas. E era a dona (nome professora), tá? Uma senhora que, mediante tudo, era evangélica. "Vamos lá, vamos ler o salmo 91. Vai, (nome do filho), vamos escrever, quantos livros tem a Bíblia?", eu adorava, ela estava evangelizando meu filho.*

*(G2) Eu vi um trabalho da professora que eu achei que foi assim, muito bom, e que foi um trabalho que ela expos. Eles fizeram várias atividades com esses temas transversais e virou um livro. Ela fez a atividade da turma e foi transformada em um livro. Isso ficou muito bom. Ela expos o livro e ficou muito legal. O que eu vejo muito aqui na escola são os comentários dos colegas e das outras turmas, então às vezes assim, a gente está diante de um mural que a gente sabe que é do ensino religioso. Não tem lá escrito ensino religioso. É da escola. Então a gente vê assim os próprios alunos falando, "nossa, como isso ficou legal, que pesquisa boa", os alunos comentando, que isso eu já ouvi.*

Ambos os gestores conduziram suas falas para o ambiente escolar, não obstante a fala do (G1) apresentar sua experiência pessoal com o filho ao fazer a disciplina. A parte final da fala do (G2) expressa o sentido de que a Religião permeia a dinâmica da escola e “a gente está diante de um mural que a gente sabe que é do ensino religioso. Não tem lá escrito ensino religioso.” Nesse sentido, destacamos a pergunta feita aos gestores na questão 9, se o ER “provoca no estudante atitudes de respeito e diálogo?” Ambos respondem positivamente a essa questão:

*(G1): Sim.*

*(P): Em que sentido?*

*(G1): Ele impõe a posição dele, ele é muito católico, ele é um católico fervoroso, entendeu? Ele traz Deus com ele. Ele é uma pessoa focada, muito determinada, entendeu? Ele é um ser humano, ele é um simples professor não, ele tem um dom, já. Você tá entendendo? [...] A pessoa certa no lugar certo. Entendeu? Não é só porque passou num concurso em Ensino Religioso e é um professor de Ensino Religioso, não. É tendencioso, tem uma formação religiosa muito grande, entendeu? Então, ele passa muita serenidade, até pra eu, que sou diretora, que já sou adulta, aos 47 anos, ele passa pra mim, meu filho. [...] Palavras amigas que te conforta durante o dia a dia, entendeu?*

*(G2): Sim, esse exemplo mesmo que eu te dei<sup>7</sup> dessa turma que se uniu em favor de um colega, eu penso que foi despertado dentro da aula dentro da disciplina.*

A fala dos gestores é representativa de uma posição à qual o professor de ER é um mediador de conflito, um apaziguador, que ganha destaque nas dinâmicas escolares. No entanto, destacamos de Cunha (2013, p. 937) a seguinte problematização:

O professor de Ensino Religioso passa a ocupar, então, o lugar de auxiliar da direção da escola nas atividades de orientação educacional, nos projetos coletivos, nas atividades culturais e comemorativas. Em certos casos, esse professor adquire um importantíssimo papel na definição e na execução da proposta pedagógica da escola. Assim é que o Ensino Religioso acaba *colonizando* áreas da vida escolar relativas à formação geral e à orientação educacional.

Esse dado foi observado em conversa informal, ocorrida antes da realização da entrevista com o gestor (G1) na escola (a), que descreveu o papel relevante da atuação do docente em reuniões pedagógicas, por meio da elaboração de atas para

---

<sup>7</sup> Conforme página 94.

reuniões. Na trilha dessa reflexão, a fala do (G2) indica que a mesma representação inicia-se na escola (b) ao associar o respeito e o diálogo às aulas da disciplina. De forma a comparar a perspectiva do gestor com a do docente, fizemos a mesma pergunta aos docentes na questão 29:

*(D1): Sim, é como dissemos há pouco, trabalhando e mostrando que tem que reconhecer no outro, apesar de ser diferente, pontos positivos pra poder viver a unidade na diversidade. Sim, inclusive há respeito para com os professores. Eles reconhecem que os alunos a quem apelidavam de jararaca, então, a gente mostra, "Olha, vocês gostariam de ser assim? Cada um tem uma opinião, cada um tem um jeito de dar a sua aula, um jeito de ser." Então, tá havendo esse respeito, em cima, justamente também porque, até então, quando não tava fechada, nós trabalhamos muito o respeito, o diálogo para com o próximo, dentro da história das religiões, a gente trabalhava nesse sentido.*

*(D2): Sim.*

*(P): Como? Poderia explicitar?*

*(D2): Por meio de ações sociais realizadas em sala de aula, que a gente faz um debate sobre o assunto abordado para levar à questão da reflexão.*

*(D3): Em algumas turmas sim, outras não. Outras, como disse, aquelas que não estimula atitude de respeito e diálogo é porque os alunos conversam, não têm interesse, falam o tempo todo, o que não permite maior atenção por parte daqueles que sentem estímulo ao respeito e ao diálogo.*

De acordo com as falas os docentes (D1) e (D2) respondem afirmativamente à questão, apontando como elemento comum de suas falas a reflexão sobre as ações por meio do debate. Já a fala do docente (D3) apresenta a falta de interesse dos alunos, manifesta em conversação paralela, em algumas turmas, não estimula o respeito e o diálogo. Fica latente nessa fala a presença da indisciplina na sala. Presenciada em diversos momentos em nossas observações diretas das aulas do docente (D3).

O destaque que damos a esse dado é o de que a indisciplina ocorreu com mais frequência na turma em que o docente (D3) imprimia o caráter confessional nas aulas. Ou seja, realizava proselitismo, ainda que escamoteado. Muitas vezes sob a forma do ecumenismo, ou interconfessionalismo. Situação essa manifestada de diversas formas: em textos com conotações religiosas ou por meio da mediação do docente para tal posicionamento. Nestes momentos as conversas, realização de

atividades de outras disciplinas, brincadeiras e andanças pela sala aumentavam consideravelmente.

Na sala em que o docente (D2) lecionou havia uma evasão dos conteúdos religiosos, justamente por conta dos conflitos, e, assim, não houve tanta manifestação de indisciplina. O que poderia ser um indício de que o confessionalismo acirra os conflitos ao invés de promover o respeito e o diálogo conforme a representação sobre a disciplina leva a crer. Outra reflexão interessante acerca disso é oferecida por Caputo (2012) ao indagar:

[...] se o objetivo é diminuir preconceitos, partilhar saberes, pluralizar conhecimentos e significações, pergunto: o que os alunos católicos aprenderão apenas com alunos católicos em uma sala de aula? E os demais credos credenciados? Nada além daquilo que já aprendem e praticam seja em suas famílias ou religiões próprias. Trata-se então de dinheiro público sendo gasto em catequese (já que a maioria é Católica) e em evangelização (já que os alunos evangélicos são a segunda maioria) (CAPUTO, 2012, p. 207).

Portanto, na relação ensino religioso e Religião a perspectiva da “folia pedagógica” torna-se evidente com a responsabilidade dos conteúdos sobre as autoridades religiosas credenciadas. Afinal, cada denominação irá buscar manter seus fiéis dentro de suas tradições culturais. Em verdade, acabam por buscar legitimar por via do Estado sua “estrutura de plausibilidade” (BERGER, 1985).

### 3.2.3 Currículo e Religião

Quanto ao teor dessa categoria, percebeu-se que a prática da disciplina observada pelo estudo em tela carece de enriquecimento de conhecimentos mais complexos e profundos no tocante ao conteúdo, material didático e da busca de uma cultura e consciência epistemológica mais definida. Acreditamos que, como ponto de partida, o ER deveria abarcar condições para que escola pudesse refletir minimamente acerca da afirmação da Ciência da Religião (Teixeira, 2001), como uma área acadêmica, ou pelo menos, reforçando sua distinção em relação à Teologia.

A teologia relaciona-se com a fé e não com a Religião em si, pois a Religião como tal, enquanto expressão humana individual ou social, relaciona-se com a filosofia primordialmente, assim como com outras ciências quando tratada sob facetas específicas. Se,

metodologicamente, essa distinção é possível, quer dizer, se pudermos pôr entre parênteses a fé, distinguindo o cientista do crente, poderemos caminhar na direção de uma ciência da Religião, esta agora uma ciência como outra qualquer. A ausência da mediação da fé coloca em pé de igualdade tanto crentes que colocam sua fé entre parênteses em favor da objetividade científica como não crentes hipoteticamente mais livres. (MENDONÇA, 2001, p. 120).

O esforço aqui é tentar é problematizar a utilização de conteúdos eclesiais na escola pública. Com essa posição buscamos contribuir com o debate acerca da legitimidade e ponderar sobre a incongruência do caráter confessional para o ER em um Estado laico. E, que possibilite, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para combater a “anomia jurídica” e a “folia pedagógica” nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Apontando para a possibilidade de uma mudança paradigmática em face do objeto da ciência da Religião, tomado enquanto campo de saber interdisciplinar.

Neste sentido a situação da ciência da Religião é igual à da pedagogia. Embora esta disciplina também não tenha uma metodologia e apareça como um ponto de interseção de diversas matérias como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e assim por diante, [...] ao mesmo tempo serve como um reservatório intelectual disposto a integrar qualquer resultado de pesquisa direta ou indiretamente vinculado à educação, independente da questão de um saber relevante ter sido produzido originalmente dentro da própria disciplina ou em qualquer outra (USARKI, 2001, p. 95).

Para tal empreendimento partimos da análise indutiva pautada nas representações sociais (MOSCOVICI, 2003) e práticas capturadas na observação direta das aulas e pela entrevista com gestores e docentes da disciplina. Tomamos como fundamento neste trabalho que as religiões devem ser entendidas como “sistemas de sentido” (BERGER, 1985, GEERTZ, 1989). Com efeito, são sistemas culturais e simbólicos cujos significados e significantes são atribuídos por grupos sociais que disputam a hegemonia na produção desses sentidos.

Na trilha dessas reflexões, vinculadas à essência da categoria em discussão, ressaltam-se algumas falas emanadas dos discursos dos docentes e gestores que participaram do estudo. Na questão 14, perguntamos: “Quais os pontos positivos e negativos dessa legislação no cotidiano escolar, no dia a dia, na organização de classe, de turma?” A fala do (G2) apresenta a inserção da disciplina na matriz curricular na grade como positiva, ainda que vislumbre como ponto negativo a carga horária para disciplina, entendida como pequena.

*(G2): Eu acho que o ponto positivo é a inclusão do ensino religioso nas matriz curricular, isso é altamente positivo. O que eu vejo de negativo é ser 1 aula só, que eu acho que 50 minutos é muito pouco, mas que não é a única disciplina que tem 1 aula só. Mas é muito pouco para se fazer um trabalho bem feito. Por exemplo, o professor começa a fazer uma dinâmica, então ele tem que apressar essa dinâmica, às vezes as pessoas não podem opinar e debater o assunto, porque são 50 minutos exatos. Eu acho que o tempo é muito pequeno, 1 aula é muito pouco. E o ponto positivo já te disse, a inclusão. Outra coisa que eu acho que poderia melhorar muito, até mesmo porque a proposta é muito boa, é a questão do currículo mínimo, a inserção do currículo mínimo para o professor, porque é uma proposta boa. Causa polemica? Causa, é uma proposta assim, porque quando se trata de Religião [...] Vira pessoal, é polêmico sim, um dos temas é, por exemplo, história das religiões. Eu imagino que vai ser uma polemica, mas eu acho que vai ampliar o horizonte do aluno de uma forma enorme.*

*(P): Então ponto positivo é o currículo mínimo?*

*(G2): Com certeza.*

Ainda que o currículo mínimo<sup>8</sup> fosse informado pelo gestor como um ponto positivo, ele não foi adotado pelos docentes da escola no ano de 2014, em que fizemos a observação. Acompanhamos em nossas pesquisas sobre o tema um encontro presencial ocorrido na Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para o debate do currículo mínimo para a disciplina. Na apresentação do documento consta que:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada componente curricular, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (CURRÍCULO MÍNIMO, 2013, p.2).

No dia 12 de fevereiro tomamos conhecimento de uma reunião divulgada pelo site da SEEDUC para consulta virtual e encontro presencial para discussão do currículo mínimo. Na reunião ocorrida em 18 de fevereiro de 2014, foi apresentada a

---

<sup>8</sup> O projeto iniciado em 2012 tem como finalidade orientar sobre os itens que não podem faltar nos processos de ensino aprendizagem em cada disciplina, ano e bimestre. Ou seja, o currículo mínimo é uma referência para que todas as escolas da rede apresentem competências e habilidades básicas comuns.

comissão formada por professores da rede estadual que elaboraram o documento para orientar o currículo para a Disciplina. Uma característica dos professores do ER é que eles geralmente atuam em outras disciplinas, pois vêm de outra formação inicial, uma vez que os editais para seleção dos docentes têm como exigência mínima a licenciatura plena; e exigem no momento do provimento do cargo o credenciamento emitido por autoridade religiosa competente dos credos credenciados na Secretaria Estadual de Educação. Vale destacar que até a publicação do último edital em 2013 esses credos eram: Católico, Evangélico, Judaico, Espírita, Umbandista, Messiânico, Mórmon e Islâmico.

No processo seletivo, todos os credos com representantes foram chamados, e para os que não estavam representados foi informado que não havia professores. Dos doze professores que constituíram a comissão, onze se fizeram presentes ao encontro. Destes os que informaram suas confissões foram quatro católicos, dois evangélicos, um espírita, um umbandista. Três não afirmaram a Religião que representavam.

Foi informado quanto ao desenho curricular, que por ser o ER uma disciplina facultativa, teve como base o currículo mínimo de língua estrangeira. Este último divide os conteúdos por ciclos e não por bimestres como se faz em outras disciplinas. Outra justificativa apresentada por um professor foi o de que por ser a disciplina oferecida a alunos optantes, muitas turmas acabam sendo multisseriadas. Por fim, foi abordado o tema da dificuldade na formação de professores, concluindo que a questão é complicada e não é um problema exclusivo do ER. Segundo veremos mais adiante, o professor de ER é o único que não tem uma formação inicial específica para sua área.

Tempos depois, participamos de uma reunião sobre o currículo mínimo para o ER, na coordenação regional do Noroeste Fluminense em 7 de abril 2014. Tomamos conhecimento desse evento por meio dos docentes que foram contatados por email e telefone pela assessoria regional para o ER. Nesta reunião estavam presentes a assessoria regional para o ER, que abriu a reunião, e professores de ER da região. Na fala inicial foi destacado o esforço da administração na regional em solucionar uma demanda do professorado dessa disciplina: lotação em uma única escola. Afirmou-se que os professores que não conseguiam completar os tempos de aula em uma escola completavam sua carga horária como articuladores pedagógicos.

Nesta reunião estava presente a professora que colaborou na elaboração do currículo mínimo, que não estava presente na outra reunião citada e que ocorrera no Rio de Janeiro. Em sua fala houve destaque à ideia do ER como área de conhecimento. Em comentário a fala da professora, a assessora para o ER destacou que ER não é confessional. Em seguida, frisou que a disciplina era optativa e que os casos de alunos que não optassem deveriam ser encaminhados à secretaria de educação para retirada do sistema de lançamento de nota *on-line*. Uma professora somente afirmou que na escola dela não era perguntado aos alunos sob a facultatividade da disciplina. No que foi prontamente orientada a acertar com a secretária da escola a informação, já que esse processo é feito no ato da matrícula.

Nesse momento outra professora pediu a fala para fazer uma questão que a angustiava: “Se pede a Religião ao pai na matrícula, e depois o ensino é plural o que os pais iriam pensar?” Fez-se um momento de silêncio e a resposta dada não atendeu bem ao que foi perguntado e logo, em seguida, foi encerrado o encontro.

Nessas duas observações diretas, encontramos a complexidade do tema do Ensino religioso. Os desencontros são percebidos em todos os âmbitos, como apontamos anteriormente, mas o agravante é que o currículo desenhado não parece atender-se para o seu principal agente, o aluno. A perspectiva desenvolvida para o currículo mínimo que o mesmo, quando envolver o ER:

[...] tem como temática central o **Diálogo** entre a perspectiva religiosa e as diversas realidades históricas e existenciais, dividido em quatro eixos fundamentais: **Diálogo: fé e história; Diálogo: fé e sentido da vida; Diálogo: fé, ciência e cultura; Diálogo: fé e projeto de vida.** (CURRÍCULO MÍNIMO, 2013, p. 4).

Relato o caso em que no final de uma aula que lecionei para a 8ª série, dois discentes perguntaram sobre o que eu estudava, quando disse que era o Ensino Religioso, o primeiro falou que era ateu e o segundo que era meio ateu e meio budista. Ao que prontamente respondi: não dá para ser os dois. Quando perguntei se assistiam às aulas de ER, disseram que sim, mas com um semblante de desapontamento.

Durante o período de observação solicitei na coordenação pedagógica da escola, antes de assistir as aulas, uma cópia do plano de curso dos docentes. Chamou-me a atenção o fato de que o plano de curso elaborado pelos docentes só fizesse referência aos conteúdos do primeiro bimestre.

Além disso, são os únicos planos de curso da escola que não atendiam ao currículo mínimo. Fato esse que pode evidenciar o caráter sectário da disciplina. Na questão 11, perguntamos aos gestores. “Há participação efetiva do professor de ensino religioso na elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina?”

*(G1): Sim.*

*(P): Tem plano de curso?*

*(G1): Tem, tudinho, direitinho. Ele tem que entregar plano de curso, uma orientação pedagógica, entendeu? É um professor, com diário, com tudo. Participa do Conselho, entendeu, meu filho? [...] Ele no Conselho discute, igual outro professor, discute comportamento, enfim. [...] Ele tem um olhar de que o menino, coitadinho do menino, vive isso, por isso, entendeu? Ele tá sempre buscando amenizar. É mediador de conflitos.*

*(G2): Sim, até mesmo porque não existe currículo mínimo para essa disciplina por enquanto. Tem uma sugestão, acho que você tem conhecimento dessa sugestão, e que eles olharam, eles têm conhecimento, mas não é algo ainda determinado pela secretaria de educação. Então assim, eles escolhem.*

*(P): Eles deram prazo de quando vão implementar o currículo mínimo para disciplina?*

*(G2): Não, por enquanto não. Eu entendi que seria em 2016, mas veio esse material e depois não houve mais nenhuma outra conversa a respeito disso. [...] Pode ser que eles implementem para 2015, mas não tem nada definido ainda.*

O plano de curso do docente (D3), que atuava nas turmas do ensino fundamental, diferia do outro docente (D2) que atuava no ensino médio e curso normal, e dos demais planos de curso da escola por ser multisseriado. Com efeito, o mesmo conteúdo é oferecido a todas as séries de 6º ao 9º ano. Ainda que essa situação houvesse sido prevista na reunião ocorrida na SEEDUC, dada à especificidade das disciplinas optativas. No entanto, na escola observada não havia turmas multisseriadas para a disciplina.

Ao compararmos os temas/conteúdos e a habilidades/competências presentes no plano de curso dos docentes com o do currículo mínimo nas turmas analisadas percebemos que poderíamos fazer uma análise interessante.

**Quadro 1 – Plano de curso docente ER 2º ano Curso Normal e Ensino Médio.**

Tema, foco, conteúdo, eixo.		HABILIDADES/COMPETÊNCIAS
1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Família: Única e essencial; relação familiar;</b></li> <li>• <b>Juventude mostra sua</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar para a importância da ação transformadora frente os problemas que vivemos;</li> <li>- Discutir o compromisso e a responsabilidade da juventude;</li> <li>- Despertar para a importância de um projeto de vida que</li> </ul>

	<p><b>cara</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Amizades e relacionamentos</b></li> <li>• <b>Princípios e ideais de vida</b></li> <li>• <b>Autoestima, Relação: eu, o outro, a natureza</b></li> <li>• <b>Valores essenciais à formação do eu</b></li> <li>• <b>Páscoa</b></li> </ul>	<p>ajude a construir a pessoa que queremos ser;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a autoestima;</li> <li>- Repensar as atitudes pessoais e suas consequências para todos os que vivem ao seu redor;</li> <li>- Reconhecer o valor da religiosidade nas datas festivas e compreender a cultura religiosa.</li> </ul>
--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

**Quadro 2 – Plano de curso docente ER 6º ao 9º ano**

Tema, foco, conteúdo, eixo.		HABILIDADES/COMPETÊNCIAS
1º BIM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Valores Humanos</b></li> <li>• <b>Amizade</b></li> <li>• <b>Amor ao próximo</b></li> <li>• <b>Verdade</b></li> <li>• <b>Humor</b></li> <li>• <b>Auto-estima</b></li> <li>• <b>O verdadeiro sentido da Páscoa</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgatar os valores esquecidos de cada pessoa, uma vez que estes são de suma importância para o bem estar sócio-religioso de nossa sociedade;</li> <li>- Educar para convivência, o diálogo e o exercício da cidadania plena, numa sociedade pluralista;</li> <li>- proporcionar conteúdos para vivenciar a plenitude do relacionamento com Deus, com os irmãos e o mundo;</li> <li>- Criar situações que favoreçam a descoberta de valores e a percepção dos contra-valores;</li> <li>- Levar a conhecer Deus como amor, vida, comunicação, comunhão, salvação e libertação;</li> <li>- Compreender o verdadeiro sentido da páscoa, que é a ressurreição de Cristo.</li> </ul>

Fonte: dados da pesquisa.

**Quadro 3 – Currículo Mínimo 1º ciclo: 6º e 7º anos**

Eixo: Diálogo; Fé e História.		HABILIDADES/COMPETÊNCIAS
1º BIM	<b>Tema: Caracterização do Sagrado.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o Sagrado, a Religião e a Religiosidade;</li> <li>- Identificar a presença do Sagrado na História.</li> </ul>

Fonte: Currículo Mínimo (2013).

**Quadro 4 – Currículo Mínimo 3º ciclo: 1º e 2º ano**

Eixo: Diálogo; Fé, ciência e cultura.		HABILIDADES/COMPETÊNCIAS
1º BIM.	<b>Fé e Cultura.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os sinais da experiência religiosa nas diversas expressões culturais;</li> <li>- Compreender a condição humana de relação com o transcendente nas realidades cotidianas.</li> </ul>

Fonte: Currículo Mínimo (2013).

**Quadro 5 – Currículo Mínimo 4º ciclo: 2º e 3º ano**

Eixo: Diálogo: Fé e Projeto de Vida		HABILIDADES/COMPETÊNCIAS
1º BIM.	<b>Tema: Ética, Moral e Religião.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir ética e moral sob a perspectiva religiosa;</li> <li>- Compreender as relações entre ética, moral e Religião.</li> </ul>

Fonte: Currículo Mínimo (2013).

Vale destacar que os conteúdos dos docentes são evidentemente muito mais proselitistas do que os propostos pelo currículo mínimo. Ainda que cada um deles seja de uma confissão religiosa diferente (D2) católico e (D3) evangélico. Seus conteúdos são muito correlatos. Conforme as palavras que cruzam os dois documentos: “Valores, Amizade, Páscoa”.

Fica evidente, assim, como notamos na observação direta da sala de aula, a conotação proselitista presente no plano do docente (D3), em expressões como “compreender o verdadeiro sentido da Páscoa”, “Levar a conhecer a Deus”, mas nenhuma é tão enfática quanto à descrita na competência/habilidade: “criar situações que favoreçam a descoberta de valores e a percepção dos contra-valores”. É quase um brado bíblico, podendo ser deduzido daí que quem não está conosco está contra nós. Pois como já destacamos anteriormente neste trabalho, os valores não são monopólios religiosos.

Aliás, muitos valores religiosos podem ser intolerantes. Exemplo disso é quando pensamos aos valores cristãos em relação à sexualidade e aos métodos contraceptivos. Em muitos aspectos a reação a esses assuntos é claramente preconceituosa, conforme podemos refletir a partir da “ação pedagógica” do docente (D3) ao propor em seu plano de curso a “percepção de contra-valores.”

Ainda que os conteúdos apresentados pelo currículo mínimo não pareçam ser confessionais, um olhar mais atento indica o contrário. Principalmente se retomarmos a conceituação utilizada neste trabalho, apresentada anteriormente pela qual se entende que a fé é objeto que compete à teologia e não à ciência da Religião. Assim, os conteúdos propostos para o ER na escola pública representam os significados produzidos em ambiente eclesial.

Além da categoria “fé”, outra que destaca como eixo no currículo mínimo é a categoria de “sagrado”. Vale destacar que na literatura da ciência da Religião a categoria “sagrado” passou por um processo de problematização que a excluiu do repertório conceitual. Conforme esclarece Usarki (2001) ao analisar o papel paradigmático da ciência da Religião na Alemanha:

No decorrer da briga de métodos nos anos 60 e 70 intensificou-se a rejeição da categoria *sagrado*, termo-chave introduzido por Rudolf Otto na sua obra *Das Heilige* publicada em 1917. A intenção dos críticos deste conceito não era questionar a existência ou não da dimensão transcendental da vida. Todavia, as últimas gerações de

cientistas da Religião excluíram a categoria do sagrado por razões epistemológicas e metodológicas de acordo com uma concepção que define a ciência da Religião como um empreendimento estritamente empírico. Uma disciplina deste tipo exige que seus membros restrinjam aos *atos reais*, ou seja, se concentrem em manifestações concretas nas dimensões de espaço e tempo. Demarcando desta maneira o campo da ciência da Religião, é óbvio que o *sagrado*, ou seja, uma categoria que se refere à esfera extra-empírica, é metateoricamente excluído como um conceito ilegítimo e disfuncional para a pesquisa e teoria. (p. 88-89). (Grifos do autor).

Logo, podemos notar um vácuo de fundamentação para o currículo mínimo do Ensino Religioso. Vazio esse que não contempla em sua formulação os conteúdos oriundos do debate travado no campo de conhecimento ligado à ciência da Religião. Com efeito, tal proposta curricular promove uma defasagem de conteúdos religiosos por meio da inculcação de dogmas religiosos por meio do ensino religioso confessional no sistema público. Para ver qual a posição dos docentes sobre o currículo mínimo perguntamos na questão 23, “Você conhece o programa currículo mínimo para ensino religioso adotado pela secretaria de estado de educação? Em caso positivo, qual a sua opinião a respeito?”:

(D1): Sim. São pontos que, no primeiro momento, estão trazendo muitas divergências, muitas restrições por parte dos colegas, mas, particularmente falando, faltava esse norte, pra poder o professor seguir. Porque são temas muito caros àqueles que estão dentro de sala de aula. E, ao mesmo tempo, é uma forma de fazer com que os alunos descortinem o Universo religioso que há no mundo. Não só no país, no local onde vivem, mas no mundo na sua totalidade. Então, o currículo mínimo, para nós, é muito importante.

(D2): Preciso responder isso aí?

(P): Não, se não quiser, é só falar que não.

(D3): Sim. Acho um pouco complicado, visto ser voltado para a história das religiões, levando os alunos a conhecerem as práticas, rituais, símbolos, entre outras manifestações de diversas religiões.

A fala do (D3) indica o sentido da defasagem apontado anteriormente, em que o docente credenciado por uma denominação confessional, por não ter em sua formação inicial qualquer referência ao campo religioso, terá que dar conta desse conteúdo nos momentos dedicados à sua formação continuada. No entanto, pela própria lógica do ensino confessional, esta será realizada e organizada por seus pares de credo, o que não garante um programa que realmente tenha autonomia. A fala do (D2) que solicita para não se manifestar quanto à questão do currículo

mínimo pode ser indicativa desse desconforto. E, além disso, indica que o currículo mínimo será abordado em sua forma confessional e proselitista, mas com um novo verniz. Como coloca o (D1) ao afirmar “*são temas muito caros àqueles que estão na sala de aula*”.

Nesse sentido perguntamos aos docentes na questão 17: “A partir de sua experiência, qual a importância da disciplina do ensino religioso na matriz curricular da escola pública?”:

*D1: Porque, do jeito que ela está agora, ela ajuda ao profissional entender melhor as diferentes matizes religiosas, e, ao mesmo tempo, dentro da diversidade, trabalhar a unidade. Então, esse momento dessa importância do Ensino Religioso em si não é uma aula convencional, mas sim uma oportunidade, como dissemos há pouco, de trabalharmos melhor as diferenças e, na unidade, conduzirmos ao verdadeiro ecumenismo, de respeito, de colaboração, de uma harmonia. Tentando trazer um ambiente mais fraterno e menos hostil, na medida do possível. Quebrar essa guerra, que até há pouco tempo tinha, entre as denominações religiosas, então católicos. Agora, não, agora tá tendo, a gente percebe dentro da escola, que já não há mais esse dilema, essa guerra, cada um se respeita mutuamente. Por quê? Entendem as diferenças. Então, essas diversidades, esses pontos diferentes, fazem com que a pessoa raciocine e reflita, não é nem raciocine, reflita melhor como que há importância de ter esse contato com os demais, apesar de ser o nome Religião, mas, na realidade, é uma diversidade, uma pluralidade, a matéria deveria ser chamada de pluralidade de matrizes religiosas. Porque é uma oportunidade de a gente conhecer o outro, e de dentro dessas diferenças, mais uma vez repetindo, trabalhar na unidade.*

*D2: A gente acredita que a gente pode inserir nos jovens, nas crianças, nos adolescentes uma forma de pensar o mundo, de refletir sobre as ações do dia a dia. É o que a gente trabalha mais com eles.*

*D3: Considero importante desde que seja ministrado de forma confessional.*

De acordo com as falas dos docentes podemos perceber duas representações. A primeira ligada à questão do pluralismo: (D1) e (D2) em que a importância da disciplina dá-se no sentido de fazer o aluno “*refletir*” sobre a condição competição (BERGER, 1985) em que as religiões encontram-se na atualidade. E a segunda ligada à questão do confessionalismo, presente na fala do (D3). Reafirmando a questão do proselitismo presente na prática do docente.

Na fala do (D1) encontramos também a perspectiva, pelo menos no âmbito do discurso, do ecumenismo. Ao propor encontrar a unidade na diversidade. Em

verdade, conforme já desenvolvemos na categoria anterior, a questão do ecumenismo pode estar encobertando os conflitos por meio da “ação pedagógica”. Na fala do docente (D2) encontramos uma representação de que seu trabalho “*pode inserir nos jovens, nas crianças, nos adolescentes uma forma de pensar o mundo, de refletir sobre as ações do dia a dia.*” No entanto, a reflexão sem teoria não torna-se práxis, e embora a intenção seja boa sua ação torna-se passível de reproduzir o senso comum fragmentado. No caso do ER a manter a naturalização do *ethos* religioso.

O que observamos na sala aula foi bem diferente da intenção apontada na representação do docente (D2). Para ilustrar descrevemos a primeira observação realizada em uma turma do 2º ano do curso normal, ministrada na aula do (D2). Com o tema “Bingo dos desejos”, o docente apresentou um modelo de tabela com 12 espaços e pediu que os alunos escolhessem 12 entre as 20 palavras que escreveu no quadro – amizade, amor, alegria, saúde, sucesso, humildade, humor, dignidade, sabedoria, Deus, Fé, esperança, perdão, paz, gratidão, fraternidade, sonho, solidariedade, verdade, harmonia. E, além disso, solicitou que os alunos marcassem a lápis as palavras que ele ia retirando de uma sacola. Após a 4ª rodada, alguns discentes afirmam que não sabem o significado de “fraternidade”. O docente ignora, não desenvolve uma conceituação, e segue “cantando” o bingo até o fim da aula quando solicita que lhe apresentem o caderno para dar o visto.

Conforme observamos na literatura, e pudemos comprovar por meio da pesquisa de campo realizada para este trabalho, a falta de problematização da naturalização da Religião no ambiente da escola pública propicia a manutenção do *ethos* religioso. Esse dado manifesta um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil que defende a laicidade. Para superar este cenário é preciso ter consciência de que:

Nas áreas de colonização e posterior descolonização, assim como aquelas em que a colonização foi substituída pelo imperialismo, os sistemas de poder religioso formadores de poderosas ideologias dificultaram até há pouco tempo o desenvolvimento do estudo crítico da Religião. As ciências, ou ciência da Religião, só se desenvolverão entre nós no espaço livre da universidade. [...] É nesse sentido que as ciências da Religião exigem do pesquisador aquela erudição multidisciplinar que lhe permite usar os vários instrumentos necessários à superação do que simplesmente aparece aos seus olhos (MENDONÇA, 2001, p. 149).

Podemos argumentar que mesmo no âmbito da pesquisa em pós-graduação é difícil desvencilhar-se da herança colonial. Quiçá no ensino público voltado à Educação Básica, onde não há maiores preocupações com rigores conceituais, coerência e clareza teórica. O que o torna alvo das investidas confessionais. De forma a aprofundar essa análise, perguntamos na questão 18: “Que conteúdos ou temas você considera centrais ou mais importantes no programa de ensino religioso?” Para esta questão, obtivemos as seguintes respostas:

*(D1): O Estado, atualmente, modificou. Até então, como estávamos mais livres, nós trabalhávamos no campo ético, nas histórias das religiões, que até a Ciência da Religião nos trouxe um campo mais vasto, quer dizer, nós melhoramos mais. E a Consciência Negra, a importância, também, das religiões afros, até mesmo da Umbanda. Agora, com a mudança, então tem um processo de transformação. Há rejeições, porque direcionou muito, apesar de ser específico, mas direcionou muito. Então, há muitas resistências. Mesmo aqueles que professam aquelas denominações religiosas que tínhamos que trabalhar. Mas, se Deus quiser, a gente vai superar, porque o campo já tá preparado.*

*(D2): Além das questões sociais, que são fundamentais, a importância religiosa, só que por ser uma diversidade, você não tem como focar muito a questão da Religião, então a gente trabalha mais de uma forma geral, não específica.*

*(D3): Temas voltados para a vida em sociedade, porque muitos alunos precisam de um conhecimento maior sobre esta vivência. Porque na maioria das vezes as famílias não têm se preocupado com tal atitude.*

A fala do (D1) aponta para a resistência ao conteúdo do currículo mínimo, ao dizer “*Até então, como estávamos mais livres*”, e ainda que sua fala aponte para uma aproximação com a ciência da Religião, como vimos anteriormente, o que observamos na prática contradiz essa representação, ou seja, os conteúdos das aulas estão muito ligados ao campo da teologia. As falas dos (D2) e (D3) apontam para a indefinição curricular dessa disciplina, ao dizerem que os conteúdos da disciplina dizem respeito ao social, que já são trabalhados por outras disciplinas das ciências sociais.

Atentamos na fala do (D2) quanto o motivo da escolha de não “*focar muito a questão da Religião*” pelo fato da Religião ser uma diversidade. Da qual podemos questionar: não estaria essa diversidade presente também na questão social? Essa fala indica a defasagem gerada pela falta de formação específica e de identidade

curricular desencadeada pela anomia jurídica promovida no âmbito federal. Nesse sentido, destacamos a posição de Cunha (2013, p.938):

O CNE precisa deixar de rodeios e ambiguidades, para emitir logo parecer/resolução dizendo, pelo menos, o que não pode ser feito em nome do Ensino Religioso. Se lhe falta disposição, mirem-se os conselheiros da Câmara de Educação Básica no Parecer n. 4/2011, do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que teve a lucidez e a coragem de afirmar que “o Ensino Religioso não constitui uma área de conhecimento específica que deva ser tratada nos moldes disciplinares”.

Na questão 19 perguntamos aos docentes: “Quais textos ou subsídios pedagógicos são mais utilizados por você em sala de aula?”

*D1: Nós tiramos textos diversificados da internet, trabalhamos também com data show, e, ao mesmo tempo, pesquisas. Os alunos são conduzidos previamente, por meio de temas, a pesquisarem, eles mesmos, em (sites) livres, no (Google), eles vão lá, digitam o nome e, livremente, eles vão àqueles (sites) que eles já têm mais intimidade, ou até mesmo da própria denominação religiosa, e trazem para a realidade da sala o que eles, ali, estudaram. Então, é data show, consulta à internet livre, apesar que tem os textos delimitadores, e esses textos diversificados também.*

*D2: A gente trabalha muito com dinâmicas, com textos reflexivos, com vídeos para abordar as temáticas que a gente deseja com eles.*

*D3: Vídeos, dinâmicas, sites de ensino religioso, apostila do (Professor Antônio Burin).*

As falas dos docentes (D1) e (D2) quanto o subsídio pedagógico apontam para a falta de uma estrutura curricular. De acordo com a fala do (D2) os textos utilizados são os que abordam “a temática que a gente deseja com eles”. Embora (D3) indique também a utilização de um material organizado, a saber, uma apostila, ao consultarmos esse material nos deparamos com a seguinte frase na introdução: “Nós, educadores, temos que estar sempre alertas e vigilantes, pois o nosso magistério é um ministério” (BURIN, 2004, p. 3). De posse de tal material é evidente a questão do proselitismo esteja presente em suas aulas, conforme presenciemos na observação das aulas do docente em questão.

Isso é consequência da anomia jurídica para a disciplina, pois falta uma regulação clara quanto ao conteúdo do ER. Na Alteração do artigo 33 da LDB (1996) ficou determinado pelo segundo parágrafo que “os sistemas de ensino ouvirão a

entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 1996). A regulação para o ER no Rio de Janeiro contraria esse dispositivo legal, por meio do documento “orientações básicas para o Ensino Religioso” (2010), que deixa claro outra coisa no item C: referente ao conteúdo programático para a disciplina. Esta afirma:

Cabe às autoridades Religiosas, devidamente credenciadas, a elaboração do Conteúdo Programático bem como a escolha de livros, textos e do material didático a ser utilizado nas aulas do respectivo credo, devendo enviar cópias e/ou exemplares para a Coordenação de Ensino Religioso, na Secretaria de Estado de Educação (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5).

A orientação proposta pela regulação estadual inverte a lógica. Ao invés de os credos religiosos ouvirem a proposta do Estado, é o Estado quem deve ouvir a proposta dos credos. Evidenciando a hegemonia dos interesses religiosos nas políticas educacionais para o ER.

#### 3.2.4 Formação docente e credenciamento religioso

Nesta categoria que emergiu da pesquisa podemos pensar iremos analisar a relação entre a formação docente para a disciplina e o processo de credenciamento pelas autoridades religiosas. Com o objetivo é comparar a perspectiva teórica elencada com as representações e práticas referentes à disciplina, perguntamos aos gestores na questão 18: “Há alguma orientação no suporte da secretaria de educação para a disciplina? Você percebe alguma coisa?”.

*(G1): Toda, total. Tem curso de capacitação, treinamentos, entendeu? [...] Tem currículo mínimo pra ele, ele segue, entendeu? Ele tem apoio, tem propriedade e mãos, fala com propriedade. O estado não soltou e deixou, não, entendeu?*

*(G2): Eu não posso garantir que tenha tido esse ano formação para eles, não sei, não me lembro exatamente. Mas eu acho que eles já tiveram formação ano passado, não tenho certeza. Esse ano eu não posso dizer.*

*(P): E eles comentaram com você alguma coisa como foi?*

*(G2): Eu acho que foi assim que eles chegaram ano passado, não me lembro muito bem. [...] tem aquela primeira reunião. Eu acho que isso foi feito com esse grupo de professores. Mas depois disso eu não me lembro de ter tido nenhuma formação específica para ensino religioso.*

Na fala do (G1) fica evidente a tomada de posição em defesa do ER, conforme visto em momento anterior. Já a fala do (G2) indica momentos de formação, mas não muito bem esclarecidos. As reuniões que descrevemos anteriormente faziam parte dessas ações da SEEDUC. Nós tomamos conhecimento delas devido à investigação junto aos docentes. Até o ano passado a Secretaria de Educação promoveu 10 fóruns de Ensino Religioso. E segundo análise de Caputo (2012) o que se percebe é uma hegemonia da orientação Católica:

A partir da observação desses espaços, da consulta às atas de todos os encontros (desde 1996), da avaliação dos materiais distribuídos e de entrevistas com professores de ER, cheguei a algumas conclusões. Uma é que a Secretaria de Educação realiza esse tipo de encontro de gestão para planejar e discutir apenas com professores de ER. Com nenhuma outra área há encontros semelhantes. Outra conclusão é que esses espaços de formação são hegemonizados pela Igreja Católica, que submete os demais credos credenciados a sua linha de formação (basicamente as orientações das Campanhas da Fraternidade). (CAPUTO, 2012, p. 199).

Nessa constatação podemos encontrar a questão do sectarismo referente à disciplina, uma vez que somente nela é obrigatório o credenciamento do docente a uma determinada denominação. O documento que normatiza a questão do credenciamento se encontra nas “Orientações básicas para o Ensino Religioso” da qual destacamos o seguinte trecho:

Os professores têm de apresentar, anualmente, o credenciamento concedido pela autoridade religiosa competente à Coordenadoria Regional e esta o enviará à Coordenação de Ensino Religioso, na Secretaria de Estado de Educação. Fica reconhecido à autoridade religiosa Competente o direito de cancelar, a qualquer momento, o credenciamento concedido ao professor de Ensino Religioso que mudar de confissão religiosa ou apresentar conduta imprópria às normativas do Credo, do que dará imediata ciência à Secretaria de Estado para tomar as medidas legais cabíveis (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 04).

Dessa forma exige-se do professor de ER um vínculo com uma entidade religiosa. Como um visto oferecido por estas para que o docente continue na função. Na questão 5, perguntamos aos docentes “Você já mudou de confissão religiosa?” um dado interessante revelou-se: “Desde o nascimento. Desde a época em que nascemos, o lar foi todo ele voltado pro catolicismo” (D1); “Da que eu participo, até o momento segue a mesma linha.” (D2); já o (D3) disse que mudou de Religião em

1988, perguntado sobre o motivo informou: *“Um milagre, ou seja, uma cura que foi realizada na vida do meu pai”*.

Esse dado é relevante, pois na legislação estadual o Professor de ER não pode mudar de fé sem que essa mudança seja aprovada e reconhecida por representante credenciado pela Secretaria de Educação. Caso ele mude para uma que não tem o credenciamento, ou perca a fé, o docente não é exonerado, mas provavelmente assumirá, assim que possível uma alocação no quadro de horário na disciplina de sua formação acadêmica. Isso sem ter passado em concurso público específico para tal.

Quanto aos requisitos para ser docente de ER, encontramos que é preciso ser admitido por concurso público, precisando ser portador de diploma em licenciatura plena em qualquer área. Em nossa interpretação isso coaduna com a perspectiva da “folia pedagógica”. Pois é a única disciplina em que o docente não precisa ter formação específica. Perguntamos então aos docentes na questão 20: “Considera necessária a formação específica para docência na área de ensino religioso?”.

*(D1): Sim, porque é uma forma de fazer com que nós nos modifiquemos, porque o mundo é uma constante evolução. Então, se um professor de qualquer área, especificamente de Ensino Religioso, não acompanhar a evolução, não tiver uma formação que, de tempos em tempos, ele tenha contato, que ele participe, corre-se o risco de perder a História. Então, é muito importante, sim. Eles chamam de reciclagem, mas é uma atualização. Para a atualização.*

*(D2): Eu acredito que nem tão específica, mas é importante.*

*(D3): Sim, porque de acordo como a disciplina tem sido ministrada, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre as ciências da Religião, ou seja, saiba estabelecer um diálogo inter-religioso.*

Nas falas dos docentes (D1) e (D3) há um posicionamento favorável à formação específica para o ER, já o (D2) não defende uma formação específica. Em conversa informal com o (D3), este informou que para manter o credenciamento pela denominação religiosa (evangélica) é obrigatório realizar um curso de extensão particular oferecido pela Ordem dos Ministros Evangélicos no Brasil e no exterior (OMEBE) para que ele mantenha o credenciamento. O que permite retornar à questão colocada por Berger (1985) referente à guinada mercadológica que a Religião assume na contemporaneidade. E, no caso do Estado do Rio de Janeiro,

parece culminar na ideologia da privatização do espaço público conforme discutido por Fernandes (2014).

Quanto ao credenciamento pelo credo católico, há um claro interesse privatista pelos católicos, conforme analisamos no capítulo 1. E fica claro ser inegável seu favorecimento frente a outras denominações na realização dos fóruns de Ensino Religioso. Além disso, Segundo Caputo (2012):

A Igreja Católica domina o espaço público do Ensino Religioso e possui pelo menos um duplo privilégio: os encontros de formação continuada são praticamente exclusivos para esse credo e o material didático e subsídios pedagógicos são definidos também por esse credo (CAPUTO, 2012, p. 208).

Com objetivo de sondar a representação dos docentes sobre a formação docente para a disciplina, perguntamos aos docentes na questão 21: “Quais são, na sua opinião, alguns requisitos importantes para ser professor de ensino religioso?”

*(D1) Neutralidade, paciência frente a certos alunos que gostam de sempre bater de frente, pra poder exhibir. Aí, você vê que nem é a opinião deles, mas eles gostam de bater de frente, sobretudo no início do ano letivo, pra testar o professor. E persistência. Sem desanimar.*

*(P): Essa neutralidade que você diz é em questão religiosa.*

*(D1): É isso, é. Não chegar querendo impor a sua Religião. Porque, até então, a mentalidade dos colegas de Ensino Religioso, querendo ou não, consciente ou inconscientemente, sempre passa alguma coisa da sua denominação religiosa. É nesse sentido.*

*D2: Eu acredito que é o gostar da disciplina, porque ela é um desafio, e experiência de vida ajuda muito também.*

*D3: Curso para ministrar aulas de ensino religioso no estado do (Rio de Janeiro), (OMEB), especialização em ciências da Religião. Para se conhecer as demais religiões, bem como suas manifestações a fim de obter respeito por todas as demais religiões.*

Em nenhuma das falas ficou evidenciado a necessidade de uma formação inicial ou específica. A fala do (D3) ainda indicou que seria o curso da OMEBE. Isso sabendo que o docente em questão sabe que há outros credos. Assim, essa fala nos dá um indício da forte presença da confessionalidade presente não só em suas práticas, mas também em suas representações. A fala do (D1) também aponta para esse sentido. Embora inicie sua fala referindo-se à “*neutralidade*”, ele termina apontando que “*inconsciente ou conscientemente passa alguma coisa de sua*

*denominação religiosa*". A fala do (D2) indica que a falta de formação é compensada pelo fato de "gostar" da disciplina e do "desafio" que é ministrá-la.

Na questão 21, deixamos uma questão em aberto na qual os gestores poderiam opinar livremente sobre algum ponto não abordado durante a entrevista. Desta forma, obtivemos as seguintes respostas:

*(G1): Não sei, porque aqui a gente é tão bem assistido com ele, que não tenho, não.*

*(G2): Tem. Eu vejo que depende muito da postura do profissional. Esses 2 profissionais que vieram para cá, eles vieram assim, certos de que eles iam ter uma disciplina, independente de qual seja. E eles trabalham isso com uma seriedade muito grande. Todos os 2. Eles trabalham, eles organizam a aula, eles planejam a aula e eles dão conta daquilo que planejaram. Então eles tratam a disciplina não é assim, um cabide para eu ter um emprego, para eu ficar aqui, vou falar de qualquer coisa, não é assim, eles levam muito a sério. Eu acho que a postura faz toda a diferença. Porque quando eles chegaram no final do ano, eu falei, "isso não vai dar certo. Pode ser que isso dê certo". E a postura deles fez toda a diferença, o jeito de eles se colocarem dentro de sala, de eles encararem os temas, os concursos que eles trabalham fez a diferença, eles são respeitados. Não é assim, "aquela aula chata". Não tem isso, o aluno enrola, mas enrola em qualquer disciplina. Então não tem aquilo assim de que não trouxe o trabalho do ensino religioso. Quantas vezes eles vêm aqui, "dá para imprimir?". E imprime o trabalho de ensino religioso e imprime o trabalho de língua portuguesa, não é especificamente o trabalho de ensino religioso que fica assim, preterido, "vou deixar para depois". Não tem isso, eu não vejo isso, mas isso depende e é exclusivamente da postura do professor, eles encaram a disciplina com seriedade. Acho que faz toda diferença.*

A fala do (G1) mostra sua posição favorável ao ER, sem problematizá-lo. No entanto, a fala do gestor mostra algo interessante: a despeito de toda a dificuldade que a regulação impõe para a disciplina pela falta de uma identidade curricular e de uma orientação clara quanto à formação desses docentes, os docentes conseguem obter uma representação positiva entre seus pares. Isso notado ao menos nos dois docentes que foram observados. Nesse sentido perguntamos na questão 12: "Como é a relação entre os docentes do ensino religioso e os de outra disciplina?".

*(G1): Normal, não tem preconceito em nada. Tanto faz se fosse um professor igual nós tínhamos aqui, tá? Em outra época, nós tínhamos [...] (nome do docente), que era evangélico. Ele e o (D1), não faziam diferença. Ele aposentou. Entendeu? Trato normal, igual, pé de igualdade. Tanto pelos alunos quanto pelos professores, o tratamento era o mesmo.*

*(G2): Normal. Sem nenhuma rixa, sem discriminação alguma, eles participam de todas as reuniões, dos conselhos, opinam com o mesmo poder de voz e de voto do que os outros professores de outras disciplinas.*

Quanto à questão da naturalidade com que os docentes de ER são recebidos por seus pares pode ser um indicativo da naturalização do *ethos* religioso na escola pública. Destacamos nesse sentido a seguinte problematização:

Os professores, os dirigentes educacionais e os políticos, de um modo geral, estão de acordo sobre o que acreditam ser uma ameaça de descontrole social existente nos bairros populares, ameaça essa que estaria, também, dentro das escolas públicas, na forma de comportamentos indesejados, de agressividade e de resistência dos alunos à escola. A Religião seria a “solução” encontrada pelo Estado e pelo magistério. O Estado abdica de sua função socializadora e cede às instituições religiosas parte de suas responsabilidades. O magistério, por sua vez, sobrecarregado de trabalho, não consegue dar conta das atividades correntes da escola nem promover atividades artísticas, culturais, esportivas, comunitárias ou de lazer que sejam capazes de enriquecer o ambiente escolar e as vidas das crianças que o frequentam e as de suas famílias. As bibliotecas e salas de leitura, quando existem, têm acesso restrito. Tampouco há atividades de apoio aos estudantes, que contem com a intervenção de psicólogos, assistentes sociais ou profissionais da saúde. Ou seja, há um vazio curricular e extracurricular na escola, que é preenchido pela Religião. Mesmo existindo um sentimento de que a escola deva ser laica, o professorado capitula e acaba aceitando a oferta que vem de fora. Na prática, as aulas de Religião são justificadas pelos professores como uma ferramenta a mais na luta pelo fortalecimento do controle dos alunos e pela conseqüente preservação de sua autoridade. A percepção generalizada de que há uma predisposição, entre muitas famílias de alunos, de adesão a um credo religioso faz com que esse caminho pareça útil, inclusive para professores e diretores que não estão pessoalmente envolvidos na prática de alguma Religião (CUNHA, 2013, p. 937).

Por tudo isso que foi exposto, acredito que o desafio que enfrentamos vá além de formar os professores de Ensino Religioso por meio de formação específica. Para que os discentes não fiquem à mercê do confessionalismo e da “folia pedagógica” é preciso que essa naturalização seja desnaturalizada. E o movimento por uma laicização clara tanto da escola pública quanto do ER pode dar sua contribuição para essa problematização.

## CONCLUSÃO

A partir das questões de trabalho apresentadas nesta dissertação, busquei apresentar elementos constitutivos das correlações de força que envolveram a regulação e a participação para a composição da disciplina do ER nas instituições de ensino de Educação Básica e pública no Estado do Rio de Janeiro. Para tal, desenhamos essa pesquisa, articulando três capítulos. Dois teóricos e um metodológico de forma a corroborar nossa hipótese inicial de que a política educacional regulada pelo Estado do Rio de Janeiro para o ER pela lei 3.459/00 contraria as regulações federais que regem essa disciplina, qual seja a CF (1988) e a LDBEN (1996). Isso, pude constatar, se deve, entre outros fatores, ao proselitismo exercido na prática pedagógica possibilitado pela regulação de caráter confessional, que afronta também, o princípio da laicidade ao favorecer determinadas denominações religiosas frente outras crenças e formas de não crer.

No capítulo 1 construímos uma perspectiva histórica do ER, que dividimos em dois momentos, o primeiro de 1930 até 1996 e o segundo de 1996 aos dias atuais. No entanto, fizemos uma digressão a esse recorte para compreender a presença da confessionalidade do Estado exercida durante o regime de padroado e como essa herança irá ainda se manifestar nos dias atuais. Em seguida, analisamos o novo contexto inaugurado com a República que, para fazer frente ao regime anterior, inaugurou uma inédita frente laica na concepção do Estado. É a partir daí que se configurou uma “reação ativa” (SAVIANI, 2005) da Igreja Católica pela inclusão do ER na escola pública.

A reação da Igreja pode ser percebida na formação de quadros dirigentes para ocupar postos de direção cultural e influência intelectual dentro da nova institucionalidade republicana. No entanto, dialeticamente emerge outro grupo dentro da intelectualidade republicana, destoando do projeto católico, e que luta a favor da laicidade reagindo à pressão da Igreja Católica para inserir o ER na escola pública. Esse grupo irá lançar o manifesto da Educação Nova e por isso será identificado como escolanovista. A partir daí os grupos irão disputar a hegemonia no campo político. O governo irá mediar essa contenda ao regular o ER como facultativo dentro do horário normal das aulas. Não obstante, a disputa irá se arrastar, pois os dois grupos não se sentem contemplados em suas demandas.

A década de 1990 foi marcada por um novo contexto denominado “Reforma do Estado” em que a participação da sociedade civil foi ampliada e os movimentos sociais de orientação mais progressistas passam a inserir suas pautas na agenda das políticas públicas. Assim, a LBDEN de 1996 irá refletir essa disputa, agora com novos atores políticos e, dada a complexidade do assunto, a diretriz federal irá garantir no artigo 33 que o ER seja mantido, na escola pública sob a forma confessional ou interconfessional de acordo com a preferência dos alunos ou responsáveis e sem ônus para os cofres públicos.

No ano seguinte após mobilização dos segmentos religiosos o artigo 33 foi alterado pela lei 9475/97 que garantia o ER como horário normal do ensino fundamental, desde que assegurado o respeito à diversidade cultural, ao ser exercido sem proselitismo. A referida alteração da lei também determinou que os sistemas de ensino regulassem os procedimentos para o conteúdo, bem como as normas de admissão de professores. Sendo que deveriam ouvir as denominações religiosas para definir esses conteúdos. Essa brecha deixada pela alteração da LDB para que os sistemas de ensino regulassem os procedimentos irá possibilitar uma “anomia jurídica” (CUNHA, 2013). No âmbito nacional, a partir dessas prerrogativas, temos o seguinte panorama para o ER no Brasil, como podemos ver no quadro a seguir que apresenta o caráter dessa disciplina por meio das legislações estaduais.

**Quadro 6 – Caráter do Ensino Religioso – Legislação – Estados**

<b>Confessional</b>	<b>Interconfessional</b>	<b>Supraconfessional</b>
RJ, ES, PA, BA, SP.	MA, PE, PA, DF, SP, RN, PB, AC, CE.	SC, AM, AP, RO, RR, MT, MS, GO, TO, AL, SE, MG, PR, RS, PI.

Fonte: Ação educativa (2008).

Ao permitir que cada sistema de ensino regulasse a seu modo o ER, a “anomia jurídica” abriu espaço para as denominações religiosas com maior “estrutura de plausibilidade” (BERGER, 1985) fossem favorecidas. Não assegurando, portanto, o respeito pelas outras denominações religiosas, ou a grupos sem de crença religiosa. As denominações mais favorecidas por esse processo são as Igrejas cristãs, com destaque à Católica devido à sua trajetória de formação de dirigentes, e pela herança cultural de ter sido um “monopólio religioso” (BERGER, 1985). E, por outro lado, em ascendência de influência, as Igrejas evangélicas que nas últimas décadas também se organizaram ocupando espaço

público pela “bancada evangélica”, permitido pelo aumento demográfico de sua população. Logo essas denominações passam por um processo análogo à cartelização, o ecumenismo.

De forma a garantir suas “estruturas de plausibilidade” frente ao “pluralismo religioso” (BERGER, 1985), que também conta com o aumento demográfico da população não crente, as denominações religiosas buscam então legitimar suas bases sociais por meio de legislações. Esse processo pode ser percebido no âmbito político pela assinatura da concordata Brasil Vaticano (2008) e seu “pseudo-correlato” conhecido como Lei Geral das Religiões (2009).

No capítulo 2, promovemos um afunilamento do objeto de estudo analisando a regulação para a disciplina no Estado do Rio de Janeiro. O Estado fluminense tem uma característica peculiar frente a esse fenômeno, por ter sido sede do governo imperial no qual vigorava o regime de padroado, e por isso apresenta uma ligação muito forte da presença da Religião no campo político. Neste capítulo fundamentamos o conceito de Laicidade (BANNON, 2010; CUNHA, 2010; RANQUETAT JR, 2008) identificando uma incoerência conceitual entre este e a regulação confessional do ER na prática no ambiente da escola pública. E, assim, inferindo-o como desdobramento da disputa entre os campos político e religioso (BOURDIEU, 1982, 2007).

Notamos, por exemplo, que a primeira legislação encontrada por essa pesquisa, o decreto de Gabinete (GB) “N” 742, de 19 de dezembro de 1966, no antigo Estado da Guanabara, evidencia uma regulação em que há uma orientação para diretores de escola pública a realizarem a matrícula compulsória de todos os alunos no ER, nos primeiros tempos de aula para que estes não a “matem”. Essa regulação guarda significativa identidade com a prática observada pela pesquisa de campo nos dias atuais e que, agora, é definida como coação indireta uma vez que essa se dá de forma velada.

A segunda regulação encontrada foi a resolução (RJ) 229, de 7 de maio de 1980, que determina a organização das turmas de acordo com a declaração de uma denominação religiosa, pelo responsável e pelo credenciamento dos professores, era ainda informado aos responsáveis cujo credo era credenciado que a disciplina seguiria a “linha confessional”. Esta resolução não difere muito da atual em vigor no Estado do Rio (3.459/00), inclusive nos critérios que determinam o credenciamento das denominações religiosas que os professores podem enquadrar-se: ser Religião

com culto a Deus e composto por autoridade religiosa com estatuto jurídico. Esse dado nos auxilia na compreensão do esforço político das Igrejas cristãs em aprovar seu estatuto jurídico em âmbito nacional pela Concordata e Lei Geral das Religiões. Isso talvez para inverter o quantitativo de estados, que mantem o caráter confessional do ER conforme o quadro 6?

A terceira regulação é dada pela resolução nº 1.568 de 1990. Esta difere das anteriores em um ponto ao orientar os diretores que inserissem o ER nos últimos tempos e que oferecessem outra atividade para os alunos não optantes. Em 1999 uma quarta lei é promulgada sob o número 3.280, determinando obrigação de leitura da bíblia nas aulas de ER. Em 2000 é promulgada a quinta lei, de número 3.459, que mantém a regulação atual para o ER a despeito de toda polêmica surgida acerca de sua inconstitucionalidade (ALMEIDA, 2006). Polêmica essa, vale lembrar, que ainda não terminou tendo em vista que ainda tramita no STF uma ação direta de inconstitucionalidade ADI 3.268. O que indica que esse debate ainda está em movimento.

No capítulo 3, focalizamos nosso objeto de estudo na escola (b) o que permitiu uma análise empírica da participação, envolvimento, gestão e vivência dos sujeitos diretamente envolvidos na implementação do ER no Estado do Rio de Janeiro: os discentes, os docentes e os gestores de uma escola pública. Nessa unidade escolar observada parece que ficou clara a manifestação da “folia pedagógica” (CUNHA, 2013). Por meio da observação direta das aulas de ER de dois docentes de credos distintos, um docente católico e outro evangélico, presenciemos diferentes tipos de procedimentos didáticos sem relação com um projeto de unidade curricular com as outras disciplinas. O que aponta para um sectarismo da disciplina em relação a outras áreas de conhecimento. Aliás não há um consenso quanto ao reconhecimento do ER enquanto área de conhecimento, talvez uma contribuição que a presente pesquisa possa oferecer venha da reflexão acerca do predomínio dos conteúdos eclesiais para a composição curricular da disciplina frente ao campo da Ciência da Religião.

Os resultados a que chegamos, após a análise dos dados das entrevistas, realizadas tanto na escola (a) quanto na escola (b), e das observações direta das aulas, realizada na escola (b) apontam para dois sentidos. O primeiro indica que o docente realiza proselitismo, isto é, faz um processo de inculcação de sua Religião,

e o segundo, inverso, no qual o docente foge ao tema da Religião, por conta dos conflitos gerados pelo modelo confessional, em uma sala interconfessional.

Concluimos que esse interregno em torno do ER se dá em função da anomia jurídica que acomete essa disciplina. No entanto, ela é um reflexo da complexidade do tema, tornando-o semelhante a um “tabu” (discussão essa que por si só comportaria outro estudo de complexidade significativa, mas que não se pôde realizar aqui devido ao tempo e à própria natureza do presente estudo que agora se conclui). No início da pesquisa para essa dissertação muitas vezes me senti no “limbo”, mas com o avanço da pesquisa pude perceber que atualmente o tema começa a despertar espaços nas discussões acadêmicas em grupos de trabalho e de pesquisa em universidades e congressos espalhados pelo país. No entanto, essa é ainda a ponta do *iceberg*. Há muito ainda há o que se discutir e refletir sobre o tema. Principalmente sobre sua prática cotidiana na escola pública de Educação Básica, descortinando como os docentes, gestores e alunos vêm percebendo o ER inserido na matriz curricular das escolas fluminenses, de forma a problematizar a naturalização do *ethos* religioso nas escolas, para que o ER possa realmente contemplar a diversidade da cultura brasileira. O que fizemos até aqui foi um esforço para contribuir na construção desse conhecimento e subsidiar futuras pesquisas que poderão auxiliar a desconstruir esse interregno em que está situado o ER.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. P. L. de. **Liberalismo Político, Constitucionalismo e Democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas**. 2006. 316f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília. Brasília. 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ATEUS E AGNÓSTICOS (ATEA). **Estatuto social da associação brasileira de ateus e agnósticos**. Disponível em: <[http://atea.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50&Itemid=72](http://atea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=72)>. Acesso em: 22 fev. 2015.

AZZI, R. **A Cristandade Colonial: Mito e Ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BANON, P. **Para conhecer melhor as religiões**. São Paulo: Claro Enigma, 2010.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, n. 92, vol. 26, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BASTOS, S. da S. **O Ensino Religioso: Representações sobre um tema polêmico**. Dissertação (mestrado em Educação) – Departamento de Educação Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BERGER, P. L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da Religião**. São Paulo: Paulus, 1985.

BERTONI, J. C. **Da legislação a prática docente: o ensino religioso nas escolas municipais de Santos**. 2008. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, P.; AMARAL, R. **Textos políticos da história do Brasil**. Brasília: Vol. 8. Senado Federal, 1996.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí. 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; MICELI, S. (Org.). **Economia das trocas simbólicas**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 97, de 6 de abril de 1999**. Dispõe sobre Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 6 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 13 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1934.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1937)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1937.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. *Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios, 1827.

\_\_\_\_\_. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. D. Pedro por graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador constitucional, e defensor perpetuo do Brazil: fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Gdecretou, e nós queremos a lei seguinte: Código Criminal do Imperio do Brazil. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios, 1830.

\_\_\_\_\_. **Lei nº4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 jul. 1997.

\_\_\_\_\_. **Mensagem n. 134**, de 12 de março de 2009. Submete à apreciação do Congresso Nacional o texto do Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, assinado na Cidade-Estado do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/637903.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977**, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art 7º da Lei 5.692/71.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.268**, de 02 de agosto de 2004. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=391892>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, n. 1, p. 01-58, mai. 1997.

BURIN, A. **Temas de Ensino Religioso**. Disponível em: <<http://ensinoreligiosonreapucarana.pbworks.com/f/AULAS+DE+ENSINO+RELIGIOSO.doc>>. Acesso em: 11/02/2015.

CAIRNS, E. **O cristianismo por meio dos séculos**. Uma história da Igreja Cristã. São Paulo-SP: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1984.

CANDIDO, V. C. **O Ensino Religioso e suas fontes: uma contribuição para epistemologia do Ensino Religioso**. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, 2004.

CAPUTO, S. G. Questões sobre gestão, formação e avaliação a respeito do Ensino Religioso na escola pública do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Contemporaneidade**, N. 38, v. 21, p. 199 - 213, jul/dez. 2012.

CARNEIRO, S. M. C. de S. Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo: controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. XXVIII; SEMINÁRIO TEMÁTICO: REPUBLICANISMO, RELIGIÃO E ESTADO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2004, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: ANPOCS, 2004.

CARON, L. **Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso**. 2007. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

CARVALHO, F. de A. **O gênero editorial e a polêmica do Ensino Religioso**. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CASALI, A. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASSEB, S. A. Ensino Religioso: Legislação e seus Desdobramentos nas Salas de Aula do Brasil. In: III FÓRUM MUNDIAL DE TEOLOGIA E LIBERTAÇÃO. ÁGUA, TERRA, TEOLOGIA PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL, 2009, Belém. **Anais**, São Leopoldo: EST, 2009.

CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro a Religião. **Revista Contemporânea de Educação**. v.1. nº.2. 2006. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/20/14>>, Acesso em 20 dez. 2014.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino religioso no Rio de Janeiro: história e conjuntura política. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Ensino religioso em escolas públicas** – impactos sobre o Estado laico. São Paulo: Factash, 2008.

\_\_\_\_\_. A educação na concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 106, v. 30, p. 263-280, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Confessionalismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, D. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

\_\_\_\_\_. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da Religião. **Revista Retratos da Escola**, n. 10 v. 6, p. 95-104, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, n.124 v.34, Set. 2013.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**, 11. Ed. Campinas, Papirus. 2008.

DOMINGOS, M. de F. N. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**. V. 9, p. 45-70. Set. 2009.

DERISSO, J. L. **O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a lei nº 9475/97**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2006.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FERNANDES, A. L. C.; CORREIA, L. G. Uma abordagem comparada do ensino primário na Primeira República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). In:

LOPES, S. de C.; CHAVES, M. W. (org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

FERNANDES, P. L.; JACOMELI, M. R. M. **A revista A Ordem e o ensino religioso na legislação educacional brasileira**. (2011). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/8E9Di5v.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/8E9Di5v.pdf)>, Acesso em: 22 fev. 2015.

FERNANDES, V. C.; A. MENDONÇA. A prática do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro após a Lei nº 3459/00. V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 2., **Anais...** São Cristóvão – SE, 2011.

FERNANDES, V. C. **(As) simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a Religião no currículo**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FIGUEIREDO, A. de P. **Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FISCHMANN, R. A proposta de concordata com a santa sé e o debate na câmara federal. **Educação & Sociedade**, n. 107, vol. 30, p. 563-583, mai./ago. 2009.

FOUQUIÉ, P. **A Igreja e a Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

FUCHS, H. L. **As políticas educacionais e o currículo a partir do ensino religioso**. 2012. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Rio Grande do Sul, 2012.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HOLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1984.

INCONTRI, D. & BIGHETO, A. Ensino religioso sem Proselitismo. É possível? **Videtur**, Salamanca/São Paulo, Arvo/USP, V. 13, 2002. Disponível em: <[www.hottopos.com/videtur13/dora.htm](http://www.hottopos.com/videtur13/dora.htm)> Acesso em: 22 fev. 2015.

JACOB, César R. et al. **Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**. Editora Atlas. 1991.

LIMA, A. P. **O uso da Religião como estratégia de educação Moral em escolas públicas e privadas de Presidente prudente.** 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

LOMBARDI, J. C. **História e historiografia da educação no Brasil.** (2004). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4\\_14.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art4_14.pdf)> Acesso em: 22 fev. 2015.

MAGALDI, A. M. Entre vozes e pistas: reflexões sobre as relações família-escola nos debates educacionais brasileiros (anos 30). In: LOPES, S. de C.; CHAVES, M. W. (org.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja.** Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status,** Rio de Janeiro, Zahar. 1967.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da Educação Brasileira.** Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MENDONÇA, A. G. Ciência(s) da Religião: Teoria e Pós-Graduação. In: TEIXEIRA, F. (org.). **A(s) Ciência(s) Da Religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica.** São Paulo: Paulinas, 2001.

MENDONÇA, A. W. P. C.; VASCONCELOS, M. C. C. A Gênese do conceito de Educação Pública. In: RAMOS, L. M. P. C. (Org.). **Igreja, Estado e Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005.

MENDONÇA, A. A. **Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro.** 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira.** (2007). Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_072.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html)> Acesso em: 22 Fev. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Rio de Janeiro, vozes, 2003.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs.** Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle), Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2 v. 1987.

OLIVEIRA, L.B. [et al.] **Ensino Religioso: no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, M. A. B. DE. **Política e educação no Brasil: a implantação da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969.** 1982.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 4.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 2010, Portugal e Espanha. **Anais...**, Portugal: Elvas; Espanha: Cáceres, Mérida, 2010.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, R. T. C de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINHEIRO, D. A. R. **Estado e Religião**: a Constituinte de 1887/1988 e a (re)construção da identidade religiosa do sujeito constitucional brasileiro. 2008. 129f. Dissertação (mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

QUINTANA, E. Intolerância religiosa na escola: o que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência. **Revista Fórum Identidades**, ano 07, v. 14, p. 127-140, jul./dez. de 2013.

RANQUETAT JÚNIOR, C. A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos, **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, n. 1, v. 21, p. 67-75, jan./jun. 2008.

RIO DE JANEIRO. **Constituição (1989)**. Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 6 de out. 1989. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/Constituicao\\_rj.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/Constituicao_rj.pdf)> Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013. Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2014. Disponível em: <[http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm\\_10\\_22\\_\\_0.zip](http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_22__0.zip)>. Acesso em: 23 de fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto nº 29228 de 2001**. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/152959/decreto-29228-01>>, Acesso em 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Decreto nº 31086 de 2002**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/158910594/Decreto-Estadual-n%C2%BA-31-086-de-27-de-marco-de-2002#scribd>>, Acesso em 23 fev. de 2015.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000**. Dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do rio de janeiro. Diário Oficial do Estado, Rio de Janeiro, 14 set. 2000.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Projeto de Lei nº 1840 de 18 de outubro de 2000**. Dá nova redação à lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000 que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do rio de janeiro.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Orientações Básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC, 2010. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/orientacoes%20rj.pdf>>, Acesso em 23 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. (Estado). **Resolução nº 4359 de 2009**. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE-33307.pdf/RESOLUCAON435909DE19DEOUTUBRODE2009.pdf>> Acesso em 23 fev. 2015.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1932)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SCHWARTZMAN, S. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. **Religião e Sociedade**, v.1, nº13, p. 108-127, mar. 1986.

STIGAR, R. **O tempo e o espaço na construção do Ensino Religioso**: um estudo sobre a concepção do Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. 2009.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. 66. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A trajetória da pedagogia Católica no Brasil: da Hegemonia à Renovação pela Mediação da resistência Ativa. In: RAMOS, L. M. P. C. (Org.). **Igreja, Estado e Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas. nº 24, p. 07-16. Campinas: Flamboyant Ltda, jun./2008b.

SILVA, A. do C. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública**: um estudo em Nova Iguaçu (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. et. al. Desafios à laicidade nas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**. Nº 36. V. 14, pp. 26-42. Jul. 2014.

SINGER, P. A Cidadania para Todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, R. **A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos e coleta de dados no campo**. São Paulo: atlas, 2009.

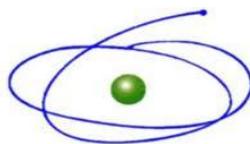
TEIXEIRA, F. (org) **A(s) Ciência(s) Da Religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

USARKI, F. Perfil paradigmático da Ciência da Religião na Alemanha. In: TEIXEIRA, F. (org) **A(s) Ciência(s) Da Religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas semiestruturada gestor (a)



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GESTOR (A) LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO FINALIDADE: PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO AUTOR: EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS

Prezada (o) gestor(a),

#### I. Dados gerais:

Religião: \_\_\_\_\_, Sexo: \_\_\_\_\_, Idade: \_\_\_\_\_, Cor: \_\_\_\_\_.

Formação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_.

Tempo de exercício na Função: \_\_\_\_\_.

#### II. De acordo com sua experiência sobre o Ensino Religioso na escola:

1) Como você vê a inserção do Ensino Religioso na matriz curricular da escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) No momento da matrícula os responsáveis indicam o credo e optam pela inscrição na disciplina?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você saberia informar quais os credos apontados pelos pais para este ano letivo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Como os alunos são agrupados para participarem das aulas de Ensino Religioso?

---

---

---

---

5) Como é feito o processo de inscrição do aluno (a) na disciplina?

---

---

---

---

6) Você observa se o Ensino Religioso favorece a harmonia entre os alunos? Explique sua opção.

---

---

---

---

7) Você percebe se o Ensino Religioso é capaz de desencadear nos estudantes o interesse frente à própria Religião?

---

---

---

---

8) Ele provoca nos estudantes atitudes de respeito e diálogo? Em que sentido?

---

---

---

---

9) Quantos professores atuam na escola e quais credos representam?

---

---

---

---

10) Há participação efetiva do professor de ER na elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina?

---

---

---

---

11) Como é a relação entre os docentes do E.R. com os de outras disciplinas?

---

---

12) Como compreende o Ensino Religioso, de acordo com a atual legislação, que regula esta disciplina no Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 3.459/2000):

---

---

---

---

13) Que pontos positivos e negativos você apontaria em relação a legislação no cotidiano escolar?

---

---

---

---

14) Como gestora, como você vê a presença do Ensino Religioso na matriz curricular da Escola?

---

---

---

---

15) O ER está contemplado no Plano Político-Pedagógico da escola com objetivos claros, que respondam à diversidade religiosa do mundo atual?

---

---

---

---

16) No caso de alunos (as) não optantes, qual a disponibilidade de pessoal e adequação pedagógica nesses casos específicos?

---

---

---

---

17) Há alguma orientação ou suporte da Secretaria de Educação para a disciplina? Em caso positivo, qual (quais)?

---

---

---

---

18) Você saberia relatar algum(ns) caso(s) em que a comunidade questiona a presença dessa disciplina na matriz curricular?

---

---

---

---

19) Poderia relatar casos em que a comunidade demonstra satisfação como o E.R.?

---

---

20) Há algum aspecto que gostaria de comentar ou ressaltar sobre o ER? Comente sua resposta.

---

---

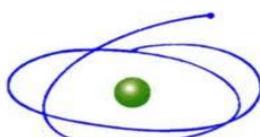
---

Obrigado pela disponibilidade e atenção.

## APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturada docente



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO FINALIDADE: PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO AUTOR: EVANDRO FRANCISCO MARQUES VARGAS

#### I- Dados pessoais:

- 1) Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Possui Religião? \_\_\_\_\_
- 3) Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- 4) Desde quando? \_\_\_\_\_
- 5) Se houve mudança de confissão religiosa explicita: de qual confissão para qual confissão? \_\_\_\_\_ quando? \_\_\_\_\_ por qual motivo? \_\_\_\_\_

#### II- Formação acadêmica:

- 6) Curso de graduação: \_\_\_\_\_
- 6.1 Instituição: \_\_\_\_\_
- 6.2 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_;
- 7) Formação específica na área de Ensino Religioso: \_\_\_\_\_
- 7.1 Instituição: \_\_\_\_\_
- 7.2 Ano de conclusão: \_\_\_\_\_.

#### III- Experiência profissional:

- 8) Tempo de magistério: \_\_\_\_\_;
- 9) Anos de magistério na área de Ensino Religioso: \_\_\_\_\_;
- 10) Anteriormente, já ministrou outra(s) disciplina(s) além do Ensino Religioso?  
Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_ . Em caso positivo, qual(is)? \_\_\_\_\_
- 11) Atualmente, ministra outra(s) disciplina(s) além do Ensino Religioso?  
Em caso positivo, qual(is)? \_\_\_\_\_
- Na mesma escola? \_\_\_\_\_
- 12) Já exerceu ou exerce alguma outra atividade no campo da educação que não a de professor? Em caso positivo, qual e onde?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 13) Trabalha atualmente como professor de Ensino Religioso em outra escola? \_\_\_\_\_

---

14) Quais são as série(s) com que trabalha atualmente com Ensino Religioso?

---

15) Você trabalha ou já trabalhou com catequese ou alguma atividade de ensino dentro de alguma comunidade religiosa?

---

16) Se sim, considera ou considerou essa prática relevante para seu trabalho atual com Ensino Religioso na rede de Ensino Público? Explique sua resposta.

---

#### **IV- Percepções sobre a formação e a docência na área de Ensino Religioso:**

17) Como você se sente como professor de Ensino Religioso?

---

18) Se você leciona outra(s) disciplina(s) além de Ensino Religioso, como se sente trabalhando com elas?

---

19) A partir da sua experiência, qual a importância da disciplina Ensino Religioso na matriz curricular da escola pública?

---

20) Que conteúdos/temas você considera centrais ou mais importantes no programa de Ensino Religioso? Por quê?

---

21) Quais os textos e/ou subsídios pedagógicos mais utilizados por você em sala de aula?

---

---

---

---

22) Considera necessária uma formação específica para a docência na área de Ensino Religioso? Por quê?

---

---

---

23) Quais são, na sua opinião, alguns requisitos importantes para ser professor de Ensino Religioso? Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

24) Qual a contribuição específica do professor de Ensino Religioso na educação formal de crianças e jovens? \_\_\_\_\_

---

---

---

25) O(A) senhor(a) conhece o Programa de Currículo Mínimo para o Ensino Religioso, adotado pela Secretaria de Estado da Educação? Em caso positivo, qual a sua opinião a respeito?

---

---

---

26) Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta como educador na área de Ensino Religioso? Por quê?

---

---

---

27) A partir da sua experiência em sala de aula, qual é a receptividade que os alunos dão à disciplina Ensino Religioso? Poderia ser mais explícito?

---

---

---

28) Quais são os temas/conteúdos que os alunos mais preferem? Quais seriam os motivos?

---

---

---

---

29) Quais são os temas/conteúdos a que os alunos têm mais resistência?  
Quais seriam os motivos? \_\_\_\_\_

---

---

---

30) A disciplina desperta no aluno (a) o desejo de aprofundar a própria Religião e conhecer as outras? Explique melhor.

---

---

---

31) A disciplina estimula atitudes de respeito e diálogo? Poderia ser mais explícito?

---

---

---

32) A respeito da formação e docência na área de Ensino Religioso há ainda algum aspecto importante que você gostaria de comentar ou ressaltar? Comente sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

Obrigado pela disponibilidade e atenção.

## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de consentimento livre e esclarecido, eu \_\_\_\_\_, disponho-me a participar da pesquisa O Ensino Religioso enquanto política pública nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade do professor Evandro Francisco Marques Vargas, discente da Pós-Graduação no Programa de Políticas Sociais da Universidade Estadual Norte Fluminense – Darcy Ribeiro - UENF.

Declaro que minha participação é voluntária, tendo liberdade para desistir durante o processo da coleta de dados, caso venha a desejar, sem qualquer risco de penalização. Será garantido o meu anonimato por ocasião da divulgação dos resultados e guardado sigilo de dados confidenciais.

As discussões serão gravadas segundo minha permissão. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir com o pesquisador.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) entrevistado (a)