



HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO: PERSPECTIVAS DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (PÓS LDB 9.394/96)

VARGAS, Evandro Francisco Marques.

*Estudante de mestrado do Programa de Políticas Sociais. UENF
evandropeixxe@yahoo.com.br*

PINHO, Leandro Garcia.

*Professor do Programa de Políticas Sociais. UENF
leandrogarciapinho@gmail.com*

559

RESUMO

O presente texto se insere na proposta do GT05 – Educação, Memória e História, no tópico “Estado e políticas educacionais no âmbito escolar”. Para tal, a proposta é, num primeiro momento, conceituar e discutir políticas educacionais para o Ensino Religioso no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, focando no contexto de *Reforma do Estado*. Representadas no desenho das Reformas implementadas por Bresser Pereira, pautadas na mercantilização, privatização e publicização. Num segundo buscamos problematizar as características adotadas nas políticas educacionais nessa conjuntura, apresentando o esvaziamento do conteúdo democrático e de participação a partir dessas reformas. Tomando como objeto de estudo as regulações para o Ensino Religioso no Brasil e no Rio de Janeiro. Por fim, faremos um balanço entre a teoria e prática. Apontando perspectivas teóricas e conceituais fundamentadas na ciência da religião para a disciplina e os limites encontrados na prática educativa resultante de informações levantadas no presente estágio da pesquisa.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino Religioso. Estado.

ABSTRACT

This text is inserted in the proposed GT05 - Education, Memory and History, in the topic "state and education policy in schools." to this end, the proposal is, at first, to conceptualize and discuss educational policies for religious education in Brazil and in the state of Rio de Janeiro, focusing on the context of the state reform. Represented in the design of reforms implemented by Bresser Pereira, guided by the commodification, privatization and publicity. In a second we seek to problematize the features adopted in education policy at this juncture, with the emptying of the democratic content and participation from these reforms. Taking as an object of study regulations for religious education in Brazil and Rio de Janeiro. Finally, we make a balance between theory and practice. Pointing theoretical and conceptual perspectives based on the science of religion to the discipline and limits found in educational practice resulting from information found in this stage of research.

Key-words: Educational Policy. Religious Education. State.

Introdução

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 Ensino Religioso (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 da "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 através das políticas públicas, através da ação dos agentes definidores dessas políticas e do impacto delas na realidade social tendo como lócus o ambiente educacional. E 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 (BONETI, 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. Assim as políticas públicas implementadas em um Estado para a educação são denominadas políticas educacionais.

Segundo Saviani (2008) 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, 2008, p.7).

Portanto, é válido afirmar que só há política educacional a partir do momento que surge o conceito de educação pública. O primeiro confronto teórico e prático que ela terá será com a



educação doméstica, pois, pode-se perceber que “a educação pública é primordialmente aquela que se realiza fora do âmbito doméstico” (MENDONÇA; VASCONCELOS, 2005, p.11). Esta irá se configurar em um processo de institucionalização da educação escolar, que se tornará hegemônico no final do XIX e início do XX. Mas, 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 assemelha, guardada devidas proporções, a essa disputa agora travada não entre casa e Estado, mas entre Igreja e Estado. Assim, se tomamos por premissa que a política educacional deve se dar em um âmbito estatal, isso se estende também ao ER. Mas, como toda ação histórica a política pública é circunstancial e inteligível e para entendermos a configuração que nos encontramos em relação à política educacional faz-se necessário apreender o cenário político em que nos situamos, qual seja o de *Reforma do Estado*.

Pensando a configuração do Estado

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. Já 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 e desmanchados após a crise do modelo fordismo-kenesianismo vêm sendo recuados pelas novas relações de produção e de trabalho. E nesse contexto de Reforma do Estado, muda-se 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 (SOARES, 2000) 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, 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 ligado ao estatal e surge com uma nova noção: o 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 ministro Bresser-Pereira:

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 contramão 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 âmbito político do âmbito 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 inclusive a educacional, ao invés de proporcionar maior agilidade e praticidade, através da focalização da ação do Estado, retrocedem frente as conquistas sociais. Assim como o conteúdo de democracia e de gestão democrática, por não terem caráter universal essas políticas acabam por criar modalidades de proteção social. De acordo com o nível econômico, de capital social e político dos atores sociais.

Tal desenho fortalece as práticas de assistencialismo, patriarcalismo e clientelismo e desagregam setores sociais distanciando-os através das políticas focalizadas da reforma do Estado. Como extensão desse modelo nas políticas educacionais à ação da sociedade civil na participação política é desviada de um sentido republicano, e passa a ser expressa como:

[...] 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. Transformando a ideia de serviços públicos em serviços para clientes. Sob um viés de mercado único funcionam diferentes sub-mercados de natureza e qualidade diferentes.

Novas Perspectivas sobre o Ensino Religioso

É nesse panorama sócio-histórico é que devemos pensar o ER no Brasil de hoje. Por outro lado, o presente texto toma como arcabouço teórico o campo das Ciências da Religião e sua afirmação no Brasil como uma área acadêmica (TEIXEIRA, 2001.) ao instigar discussões epistemológicas que apontam novas leituras quanto à concepção de ER, Viviane Cristina Cândido (2008) propõe na *epistemologia da controvérsia*, baseada na filosofia de Rosenzweig, uma abordagem que possibilite ao educando “uma ampliação de sua visão de mundo pela maior compreensão das questões religiosas” (CÂNDIDO, 2008, p.16).

No plano pedagógico, encontramos a perspectiva apresentada por Junqueira, Meneghetti e Waschowicz (2002), que delimitam a face pedagógica ao ER, pensando-o como área de conhecimento e identidade curricular. Contribuindo com reflexões sobre sua formulação no projeto político-pedagógico da escola e no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, o ER passa a ser entendido como uma contribuição à “organização teórico/prática de um componente curricular com identidade pedagógica” (JUNQUEIRA; MENEGHETTI; WASCHOWICZ, 2002, p.9).

No plano antropológico, temos a obra de Pedro Rueddell (2007) baseada na fundamentação antropológico-cultural da religião, segundo Paul Tillich, que analisa as fronteiras entre religião e cultura. Esta proposta procura esclarecer que a fonte da religião, entendida como religiosidade, está no próprio ser humano e como esse a partir da sociedade industrial e pós-industrial vem perdendo o sentido de profundidade, frente à técnica e ciência.

Outro ponto importante no debate produzido por esse campo de conhecimento refere-se à preocupação com a formação do professor de ER. Nesse tema buscamos referência em



Lourdes Caron (2007), através de sua tese de doutorado, defendendo que para que hoje o ER atenda os seus propósitos são necessárias políticas públicas de formação de professores, sendo “preciso que não só entidades confessionais e educacionais atuem na formação de professores do Ensino Religioso, e sim que os sistemas educacionais (estaduais e municipais) incluam políticas públicas de formação de professores” (CARON, 2007, p.121).

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 o ambiente escolar da escola pública como um local de debate e reflexão sobre a realidade com intenção de transformar através 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.

Nesse caminho, pode-se dizer que “toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento.” (BERGER, 1985, p. 15). Assumindo, assim, que é na sociedade que se 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 através 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” (Ibidem, p.38) aparecendo como “ordem natural das coisas” entendidas cosmologicamente ou antropológicamente 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” (idem).

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. (idem p. 42)



De outra maneira, para se manterem os mundos precisam ser legitimados. O que estamos acompanhando é a legitimação de um mundo que, valorizando o primado da razão como cosmologia, demonstra-se insustentável, em vista de uma iminente catástrofe ambiental e social, é preciso construir uma nova cosmologia. Chegamos a um ponto que tudo é capitalizado até o ar se levarmos em conta os créditos de carbono, estabelecidos no protocolo de Kyoto.

Nesse sentido oferecemos ao ER o papel 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. Entendido como espaço para discussão de uma educação republicana.

Por isso retomamos que para fazer frente a uma sociedade do consumo extremamente individualizada e indiferente é preciso travar uma luta cultural contra as forças empenhadas, desde as primeiras décadas do século passado, no embate por uma posição hegemônica e definitiva, provocando com que a religião seja muitas vezes utilizada, segundo Braga (2001, p.19), como “instrumento de pacificação política ou de acomodação política ao esquema político vigente”.

Outros tópicos encontrados na literatura referente ao ER observam os seguintes aspectos: (1) presença ou não de ER nas escolas oficiais; (2) a obrigatoriedade, ou não, do aspecto facultativo da confessionalidade; (3) as diferentes modalidades de ensino em que o ER seria exercido; (4) a questão do financiamento de instituições privadas com recursos públicos.

Estes aspectos são reflexos da falta de uma política educacional nacional para regular o ER. Ficando a cargo de cada Estado a responsabilidade pela regulação e implementação do ER. Essas tentativas que trazem, por outro lado, uma diversificação na elaboração de materiais e conteúdos possibilita a experiência de diferentes concepções de ER na prática de sala de aula: confessional, ecumênico e interconfessional. E trazem 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 através da prática e do estudo promovidos pelos Encontros de Ensino Religioso (ENER), desde 1974 (FUCHS, 2012, p.28).

Identificamos dois estágios para o ER. O primeiro estaria ligado a uma epistemologia que associa o ER como Educação Religiosa, seria o modelo catequético, denominado como confessional ou proselitista. O segundo, fugindo a essa identidade busca legitimar através de uma nova epistemologia, que busca uma identidade curricular, articulando saberes do campo de conhecimento da Ciência da religião. Denominado não confessional ou sem proselitismo. Essa nova perspectiva mais sofisticada compreende o ER enquanto princípio educativo para a formação humana.

Dentro dessa perspectiva é que inserimos o ER enquanto política educacional. A atual regulação dessa disciplina reflete a direção assumida pelo Estado brasileiro na condução das políticas sociais. E é a partir da problematização desse cenário que podemos compreender as incoerências nas legislações concernentes ao ER em nível nacional e no Estado do Rio de Janeiro.

O peso da tradição no Ensino Religioso pós LBDEN 9394/96

A nossa carta magna trás em si um paradoxo: “para a Constituição Federal de 1988, religião é direito individual (Art. 5º, VI) e educação, direito social (Art. 6º) [...] o Art. 210, § 1, situa o ensino religioso no espaço, ao mesmo tempo, público (escola) e privado (liberdade de consciência)” (PAULY, 2004, p.173). Essa contradição irá se mostrar na regulação da disciplina pela LDBEN 9394/96:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

E em sua posterior alteração pela Lei 9475/97, vemos que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das



escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Essa indefinição acerca da contradição irá desdobrar-se: a primeira (des)regulamentação é dada com o Parecer nº 97/99 do Conselho Nacional de Educação. Por este documento, o Conselho compreende que os “professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação”, (BRASIL/CNE, 1999, p. 599).

Possibilitando que as entidades religiosas ou organizações ecumênicas realizem a formação, pois não se prevê curso de licenciatura específica nessa área de conhecimento. Essa posição vai de encontro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica publicada pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução 04/2010. Que em seu Artigo 14 apresenta:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

Nesta regulação o ER é inserido como componente da base comum, ou seja, integrado junto às outras disciplinas. Por isso entendemos haver uma incoerência em relação ao parecer CNE nº 97/99, uma vez que com este o ER tem uma regulação específica. De acordo com o documento:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino,



não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional. Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida (BRASIL/CNE, 1999, p. 600).

Essas (des)regulações, ou mesmo desencontros, no tocante ao ER podem ser compreendidas à luz do cenário de Reforma do Estado que apontamos acima. E é de posse desses dados que podemos identificar os fatores que irão desencadear o desdobramento da indefinição da laicização expressa em termos legislações que ferem o princípio do Estado Laico. Por laicização tomamos o processo de tornar-se laico, qual seja, buscar o laicismo. Assim,

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).

A segunda (des)regulamentação tem muito a ver com a indefinição de laicidade no Brasil. E é marcada pela assinatura da concordata Brasil-Vaticano. 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). 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, Cunha (Ibidem, p.272) aponta:

[...] 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) indica ainda 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” (Ibidem, p. 274).



Na legislação estadual para o ER no Rio de Janeiro a primeira observação que destacamos é a oferta da disciplina no Ensino Médio indo de encontro à regulação das constituições Federal e Estadual que regulam a matéria, em que estas últimas preveem a oferta do ensino da disciplina 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).

O caráter confessional que essa disciplina assume, apesar de todos os avanços conceituais demandados de outra epistemologia, influencia inclusive na reorganização curricular dos conteúdos da disciplina. Acompanhamos em nossas pesquisas sobre o tema um encontro presencial ocorrido na Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro 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).

Na reunião ocorrida em fevereiro de 2014 foi apresentada a 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 tem 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 os de outras disciplinas. Outra justificativa apresentada por um professor foi 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.

Tempos depois, participamos de uma reunião sobre o currículo mínimo, na coordenadoria regional do Noroeste Fluminense (abril 2014). Nesta 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 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 feito o encerramento.



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 atentar-se para o seu principal agente, o aluno. A perspectiva desenvolvida para o currículo mínimo que:

[...] 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).

572

Relato o caso, em que no final de uma aula dois alunos 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.

Considerações finais

Muito se pode pensar a partir desses levantamentos iniciais, dos quais esta pesquisa irá se debruçar. A princípio, pode-se perceber que o que faz a disciplina manter-se confessional são interesses hegemônicos arraigados à própria cultura política e escolar do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Fernandes (2014)

[...] a expansão do Ensino Religioso nas escolas públicas da rede estadual e não deixa dúvida de que, no Rio de Janeiro, os interesses políticos estão a serviço dos interesses religiosos e vice-versa. De um lado a Igreja Católica – grupo de interesse bastante atuante – que conta mais recentemente com o apoio das Igrejas Evangélicas, no plano da legislação, articulando-se estrategicamente para influenciar na política. De outro, temos a receptividade dos políticos, especialmente do legislativo, movidos por interesses eleitoreiros. Essa combinação resultou em vantagens para católicos e evangélicos ao ter sido implantado o Ensino Religioso no modelo confessional. [...] Mas, a face mais perversa da associação entre agentes públicos e instituições religiosas é a concessão que faz o Estado – aquele que deveria manter a neutralidade da esfera pública, como discutido no capítulo 1, – à Igreja Católica, especialmente, e às Evangélicas para catequizar e evangelizar os discentes das escolas públicas da rede estadual (FERNANDES, 2014, p. 59).



Segundo esse posicionamento arriscamos a seguinte hipótese: O ensino confessional manifesto na lei 3.459/00 fere o que expressa a LDBEN 9394/96 de um ensino sem proselitismo. Baseamos nosso posicionamento nos dados obtidos pela pesquisa de Cavalieri (2006), realizada nas escolas públicas estaduais da baixada fluminense no Rio de Janeiro. De acordo com ela:

[...] 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).

573

Para romper com essa lógica precisamos da escola. Ela é o instrumento por excelência para operar essa mudança tendo em vista seu caráter de formação massivo, mas para isso se realizar de forma significativa precisamos pensar as próprias discontinuidades pelas quais as políticas educacionais são perpassadas no Brasil, que envolvem aligeiramento da formação de professores, no embuste da participação democrática esvaziada de conteúdo na gestão escolar, e o distanciamento das decisões da realidade social de seus atores, os "alvos" das mesmas.

E nessa escola o ER pode ser conforme prenunciamos, quer seja, um elemento não de alienação, mas de transformação, capaz de elevar a categoria humana às coisas do espírito. Para que os seres humanos não esqueçam que apesar de todo o avanço material e progresso tecnológico podemos também alcançar os ideais de uma modernidade que mantenha a realidade do mundo socialmente construído. Em que as pessoas existam em seus cotidianos não como meros clientes, produtos ou mão-de-obra. Mas que tragam para a materialidade o improvável, o utópico. Para que isso possa povoar o espírito e tornar-se concreto.

Salientamos como caráter peculiar da formação social brasileira a forte presença da ideologia cristã como elemento constitutivo da cultura e organização social. No entanto, devemos explorar os elementos dialéticos dessa busca em forjar no Estado a influência das camadas dirigentes. Basta lembrarmos a ação de setores da igreja católica nos movimentos de base da década de 1960. E como isso se articulou em vários projetos inovadores de educação popular.



Todavia, nosso contexto é outro e não podemos nos realizar no passado. A reformulação do Estado, após a reestruturação produtiva do Toyotismo, ancorada na acumulação flexível, nos permite identificar outro grande paradoxo a ser explorado: a descentralização.

Não se pode negar a força que a sociedade civil assume desde o pós-guerra: a legitimação da democracia no século XX (BOBBIO, 1992), a escola de massas, as noções de controle social que, embora embrionárias, resultam de muitas lutas. E podem amadurecer na aprendizagem democrática. Mas, para que essa ação cultural possa ocorrer, é preciso manejar, organizar essa cultura, dá-lhe sentido e direção. Não é isso que fazem as classes dominantes? Não a fazem de forma pedagógica pelos meios de comunicação de massa? Pois então, o que temos é a escola de massas. Organizemos a escola a partir da que temos.

Se por um lado, os marcos legais são imprescindíveis para que a aprendizagem democrática tenha legitimidade, de outro, é preciso que se fortaleça competências sócio-intelectuais dos agentes sociais. Na reunião ocorrida na Secretaria de Educação acerca da discussão do currículo para o ER não presenciamos o conflito que a disciplina vivencia seja na teoria, seja em sua prática na cotidianidade do ambiente escolar, manifesto no caráter confessional desse componente de ensino. Tal qual ficou expresso na reunião ocorrida na coordenadoria regional fluminense em que professora apontou sua angústia ao lidar com a orientação confessional no ambiente escolar. Ou no desapontamento dos alunos com a disciplina.

A confessionalidade do ensino religioso vai de encontro com o processo de laicização. Como buscamos expor o conceito de laicização é muito indefinido, setores sociais ligados ao cristianismo mantêm atualmente forte capital político logrando relativa importância na correlação de força que compõe o Estado. O decreto que outorga a Concordata Brasil Vaticano é singular nesse sentido.

Todavia, encontramos também nessa trajetória inovações sociais. Tomo como exemplo o Observatório da Laicidade na Educação, a Ação Educativa, o Movimento Estratégico Estado Laico (MEEL) e ações jurídicas, como a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439 para o Supremo Tribunal Federal (STF) analisar a constitucionalidade do ER no Brasil. A luta travada pela laicidade em busca de um Estado laico nos mostra que, a despeito das indefinições, o debate ainda está em movimento.

Por fim, vale ressaltar que a presente pesquisa está em seus primeiros momentos de coleta de dados no campo, em que, pela técnica de entrevistas e observações, pretende-se apurar



questões que envolveram e atualmente fazem parte do cotidiano dos sujeitos escolares envolvidos com o ER em escolas do sistema de ensino estadual de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Referências

- BANNON, P. *Para conhecer melhor as religiões*. Tradutor: Álvaro Lorencini. São Paulo: Claro Enigma, 2010.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 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.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*, Rio de Janeiro, Ed Campus, 1992.
- BONAVIDES, P.; AMARAL, R. *Textos políticos da história do Brasil*. Brasília: v. 8. Senado Federal, 1996.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BRAGA, Ederlaine Fernandes. *Ensino Religioso: disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental*. Goiânia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Católica de Goiás. 2001. 118f.
- 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 da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.
- _____. *Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010*. Promulga o Acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 fev. 2010.
- _____. *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*. Da 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.
- 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.
- CANDIDO, V. C. *O Ensino Religioso e suas fontes: uma contribuição para epistemologia do Ensino Religiosos*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Nove de Julho. 2008. 187f.



- CARON, L. *Políticas e práticas curriculares: formação de professores de ensino religioso*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007. 385f.
- CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro a religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.1. n. 2, p. 1-12, dez. 2006.
- CUNHA, L. A. A educação na concordata Brasil-Vaticano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.
- DEMO, P. *Política social, educação e cidadania*, 11. Ed. Campinas, Papirus. 2008
- FERNANDES, V. C. *(As)simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2014. 241 f.
- FUCHS, H. L. *As políticas educacionais e o currículo a partir do ensino religioso*. Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário La Salle. 2012. 82 f.
- JUNQUEIRA, S. R. A.; MENEGUETTI, R. G.; WASCHOVICZ, L. A. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petropolis: Vozes, 2002.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*, Rio de Janeiro, Zahar. 1967.
- 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, p. 9-29.
- 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.
- PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 27, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jul. 2014.
- PERONI, V. M. V.; 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.
- PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO A EDUCAÇÃO; I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO; IV CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, 29., 2010, Cáceres. *Anais...*, Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010. 1 CD-ROM. p.1 – 17.
- RIO DE JANEIRO. *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>.
- _____. *Currículo Mínimo*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2014. Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_22__0.zip>. Acesso em: 08 de jul. de 2014.
- _____. *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.



- RUEDELL, P. *Educação Religiosa: fundamentação antropológica-cultural da religião segundo Paul Tillich*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun/2008.
- 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.
- TEIXEIRA, F. (org) *A (s) Ciências Da religião no Brasil: afirmação de uma área acadêmica*. São Paulo: Paulinas, 2001.