



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação

**(AS)SIMETRIA NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM
DUQUE DE CAXIAS (RJ): A RELIGIÃO NO CURRÍCULO**

Vânia Claudia Fernandes

Orientador: Profº Dr. Luiz Antônio Cunha

Rio de Janeiro
2014

**(AS)SIMETRIA NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO
FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ):
A RELIGIÃO NO CURRÍCULO**

Vânia Claudia Fernandes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

fevereiro

2014



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese "(AS)SIMETRIA NOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM DUQUE DE CAXIAS (RJ): A RELIGIÃO NO CURRÍCULO"

Doutorando(a): Vânia Claudia Fernandes

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr. Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 10 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr. Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha

Prof. Dr. Ana Maria Villela Cavaliere

Prof. Dr. Mariane Campelo Koslinski

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Prof. Dr. Maristela Gomes de Souza Guedes

F363

Fernandes, Vânia Claudia

(As) simetria nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): a religião no currículo / Vânia Claudia Fernandes. 2014.

238 f.

Orientador: Prof. Drº. Luiz Antônio Cunha.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Ensino Religioso. 2. Educação pública. 3. Laicidade. I. Cunha, Luiz Antônio. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais, Nair Delfino Fernandes e José Fernandes por serem pessoas especiais. Ao meu marido Marcelino Tadeu de Assis, companheiro amoroso e dedicado de longas décadas. À minha filha, Aymê Fernandes de Assis, por ter iluminado a minha vida. À minha querida irmã, Marcia Cristina Fernandes, por sua generosidade.

AGRADECIMENTOS

Durante os quatro anos dedicados ao doutorado, muitas vezes pensei que não seria capaz de chegar até aqui. Com muito esforço, determinação e, principalmente, o amor, o incentivo e o apoio da família e o carinho e a torcida dos amigos consegui completar o percurso. Especial agradecimento ao Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha, sem o qual os desafios e os obstáculos teriam sido ainda maiores. Eterna gratidão ao seu apoio, à sua dedicação e permanente entusiasmo. Sua generosidade em compartilhar conhecimento, de partilhar oportunidades e de produzir reflexões foi decisiva em todos os momentos dessa jornada.

À prof^a Luciane Quintanilha sou grata pela oportunidade do estágio docente; pela paciência, pelo carinho e ensinamento. À Solange Rosa e Aline Lyra, da secretaria de PPGE, pelas orientações, carinho e apoio durante o doutorado. De uma forma geral, aos demais professores que, de alguma forma, produziram reflexões e me levaram a dar um passo a frente, permanentemente.

Agradeço aos meus pais, José Fernandes e Nair Delfino Fernandes, por terem me educado e me ensinado sobre quão importante é o estudo. Ao meu marido, Marcelino Tadeu de Assis, incansável no incentivo e no apoio. Seu amor, carinho e paciência foram também explicitados pelas longas horas dedicadas à (re)leitura dos capítulos; pelas críticas e sugestões e perguntas que me desafiavam e me forçavam a encontrar respostas. Esse conjunto tornou o percurso menos árido e me fez avançar nos momentos mais difíceis.

À Aymê Fernandes de Assis agradeço por ser a filha maravilhosa que é; por ser dedicada, amorosa e atenciosa com a mãe que muitas vezes precisou ficar ausente. Agradeço pelas horas que dedicou à leitura de alguns capítulos, bem como pela opinião (sempre) crítica. Sua ajuda foi importante para o aperfeiçoamento permanente do texto. À Marcia Cristina Fernandes, minha irmã querida, amorosa e dedicada. De uma forma ou de outra sua postura em relação à vida traz aprendizados que tornam os desafios e os obstáculos possíveis de serem alcançados ou transpostos. Juntas, de mãos dadas, por certo daremos muitos passos à frente. Agradeço seu amor intenso e o seu desprendimento em ajudar, apoiar, compartilhar e somar ao cotidiano daqueles que a cercam.

Ao meu amigo, Prof. Dr. José Antônio Sepúlveda, pelo apoio e incentivo; pelas contribuições que geraram reflexões e, adicionalmente, pela calma essencial nos momentos de desespero. Sua ajuda permitiu ver saídas, encontrar caminhos e novas direções.

Ao amigo Allan do Carmo, pela generosidade e pelo auxílio permanente nas questões envolvendo religião. Sua experiência no campo religioso foi decisiva em diversos momentos. amigas Amanda Mendonça e Jordanna Branco, pelas experiências que compartilhamos e por estarem sempre prontas a me ouvir.

À Glauria Janaína e Ana Lorena, amigas e companheiras do doutorado. Minha gratidão e amor não têm tamanho e, por assim dizer, não cabem nesta página. Todos, de alguma maneira, foram pessoas iluminadas que apareceram no meu caminho em momentos cruciais da minha vida.

RESUMO

O objetivo desta tese consiste em identificar a configuração do Ensino Religioso no ensino fundamental público, em Duque de Caxias, nas redes estadual e municipal do referido município. O estudo parte do pressuposto de que a autonomia garantida pelo modelo federalista que outorgou autonomia aos municípios, a partir da Constituição Federal de 1988 foi determinante para gerar assimetrias nas configurações do Ensino Religioso entre as unidades da federação, o que abre espaços para a inserção da religião na sala de aula e para além dela, para a intolerância religiosa, para a privatização da escola pública, para reduzir a liberdade de crença, para excluir minorias, bem como para o uso de recursos públicos para financiar interesses privados. A partir da análise documental, de entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Ensino Religioso, oito docentes das demais disciplinas, seis diretores, seis lideranças do poder público e duas de instâncias privadas vinculadas à religião e da observação direta das aulas de Ensino Religioso e do espaço escolar, em seis escolas, três em cada rede de ensino, foi possível constatar a simetria, a assimetria, os paradoxos e inconsistências dentro das/entre as respectivas redes de ensino. A pesquisa qualitativa demonstrou que as arenas abertas pelo federalismo para a introdução, para a manutenção, para o fortalecimento ou para a perda do espaço do Ensino Religioso, no âmbito das escolas visitadas, pelo menos em Duque de Caxias, não foram ampliadas com a Constituição Federal de 1988 ou mesmo com a elevação do município à condição de ente federado, em que pese sugestão de que o aumento de recursos públicos, no âmbito do município, propiciaram investimentos no Ensino Religioso. Demonstrou ainda que o posicionamento do executivo municipal e estadual, na figura dos secretários de educação e de subsecretários, foi mais decisivo na configuração de tal disciplina.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Público e Privado, Federalismo, Escola Pública, laicidade.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to identify the Religious Education configuration at the public basic education in the county of Duque de Caxias at both state and county levels. The study assumes that the autonomy granted by the federal model and the strategic inaccuracies of the Religious Education produce different configurations within the federation's unities, enabling the religion insertion into the classroom and beyond it, the religious intolerance, privatization of the public school, reduction of belief freedom, minority exclusion as well as the use of public resources to finance private purposes. Based on document analysis, semi structured interviews with four Religious Education teachers, eight from other subjects, six school principals, six leaders from public institutions, two from private institutions related to the theme and direct observation of Religious Education classes and their environment in six different schools, three in each education network, it was possible to verify asymmetries, paradoxes and inconsistencies within and between the education networks. The qualitative research has shown that the arenas opened by the federalism for the introduction, maintenance, strengthening or impairment of the Religious Education space, among the schools visited, at least in Duque de Caxias, were not extended from the Federal Constitution of 1988 on or even with the increased status of the city to a federated entity, despite the suggestion that the increase of public resources invested within the municipality, propitiated investments in Religious Education. It also demonstrated that the position of the county and state executives, represented by their education secretaries, was decisive in defining the scope of the discipline.

Key words: Religious Education, Public and Private, Federalism, Public School, Secularism.

RÉSUMÉ

Le but de cette thèse est d'identifier la configuration de l'Éducation Religieuse dans l'école primaire publique, à Duque de Caxias, dans les réseaux d'enseignement de l'état et municipal dans cette ville-là. Cette étude présume que l'autonomie garantie par le modèle fédéraliste qui a donné de l'autonomie aux villes, à partir de la Constitution Fédérale de 1988, a été essentielle à la génération d'asymétries dans les configurations de l'Éducation Religieuse dans les unités de la fédération, ce qui ouvre des espaces pour l'insertion de la religion dans les salles de classe et au-delà, pour l'intolérance religieuse, pour la privatisation de l'école publique, pour la réduction de la liberté de croyance, pour l'exclusion des minorités ainsi que pour l'utilisation de fonds publics qui financent les intérêts privés. À partir d'une analyse documentaire, des entretiens semi-structurés avec quatre professeurs en Éducation Religieuse, huit professeurs d'autres disciplines, six directeurs, six dirigeants du pouvoir public et deux dirigeants d'entités privées liées à la religion, et de l'observation directe des cours d'Éducation Religieuse et de l'espace scolaire, dans six écoles, trois dans chaque réseau d'enseignement, il a été possible de noter la symétrie, l'asymétrie, les paradoxes et les incohérences dans/parmi ces réseaux d'enseignement. La recherche qualitative a montré que les arènes, ouvertes par le fédéralisme, pour l'introduction, la maintenance, la fortification ou la perte de l'espace de l'Éducation Religieuse, dans les écoles visitées, au moins à Duque de Caxias, n'ont pas été amplifiées au moyen de la Constitution Fédérale de 1988 ou même avec la transformation de la ville en une entité fédérée, en pesant la suggestion que l'augmentation des fonds publics, à cette ville-là, a fourni des investissements dans l'Éducation Religieuse. En outre, la recherche a montré que la position de l'exécutif de la ville et de l'état, à travers la figure des secrétaires d'éducation et des sous-secrétaires, a été décisive dans la configuration de la discipline en question.

Mots-Clés: Éducation Religieuse, Public et Privé, Fédéralisme, École Publique, laïcité.

LISTA DE SIGLAS (1/2)

ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
CEB	Comissão de Educação Básica
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CECIERJ	Fundação Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do RJ
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPEN	Curso Superior para Formação de Professores para o Ensino Médio
CEPERJ	Fundação Estadual de Estatística, Pesquisa e Formação de Servidores do RJ
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CMDC	Câmara Municipal de Duque de Duque de Caxias
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIC	Conselho Nacional de Igrejas do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FIRJAN	Federação das Indústrias do Rio de Janeiro
FNM	Fábrica Nacional de Motores
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LBA	Legião Brasileira de Assistência Social
LE	Língua Espanhola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MUB	Movimento de União de Bairros
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMEB	Organização dos Ministros Evangélicos do Brasil e Exterior
PDS	Partido Democrático Social
PFL	Partido da Frente Liberal

LISTA DE SIGLAS (2/2)

PIB	Produto Interno Bruto
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PRENEM	Preparatório para o Enem e Vestibular
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTR	Partido Trabalhista Republicano
RCC	Renovação Carismática Católica
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPE	Sindicato Estadual dos Professores da Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPBC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UDN	União Democrática Nacional
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNED	Unidade Escolar Descentralizada
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UCB	Universidade Castelo Branco
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UPF	União Progressista Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ESTADO, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	21
1.1 ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO.....	22
1.2 GRUPOS DE INTERESSE: COOPERAÇÃO, COMPETIÇÃO E ACOMODAÇÃO.....	31
1.3 ARCABOUÇO JURÍDICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	35
1.4 RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	40
2 RIO DE JANEIRO: FUSÃO POLÍTICA, DESCONTINUIDADE EDUCACIONAL E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	50
2.1 RIO DE JANEIRO: REORDENAMENTO INSTITUCIONAL.....	55
2.2 ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL A PARTIR DA LEI 3459/00.....	59
2.3 POLÍTICA DE NORMALIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	63
2.4 RESOLUÇÃO 4359/09 E MATERIAL PEDAGÓGICO CONFSSIONAL DA SEEDUC.....	67
3 DUQUE DE CAXIAS: MARGINALIDADE SOCIAL, INTEGRAÇÃO ECONÔMICA E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	73
3.1 DUQUE DE CAXIAS SOB A PERSPECTIVA SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA.....	73
3.2 CAMPO EDUCACIONAL.....	83
3.2.1 Instituição do Sistema Municipal de Ensino.....	85
3.2.2 Sistemas de Ensino.....	88
3.3 CAMPO RELIGIOSO.....	91
3.4 RELIGIÃO NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1980.....	95
4 RELIGIÃO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS.....	106
4.1 TRABALHO DE CAMPO.....	108
4.2 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO.....	111
4.3 FORMATO DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL.....	129
4.4 COLABORAÇÃO, DISPUTAS E INFLUÊNCIAS.....	144
4.5 CONCLUSÃO PARCIAL.....	148
5 RELIGIÃO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	151
5.1 TRABALHO DE CAMPO.....	152
5.2 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO.....	156
5.3 FORMATO DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL.....	174
5.4 COLABORAÇÃO, DISPUTAS E INFLUÊNCIAS.....	189
5.5 CONCLUSÃO PARCIAL.....	192
CONCLUSÃO.....	196
REFERÊNCIAS.....	207
ANEXOS.....	222

INTRODUÇÃO

Muitas são as possibilidades de configuração do Ensino Religioso no nível fundamental, em escolas públicas, nos municípios normalmente cobertos por redes sob as gestões do estado, do governo federal ou do próprio município, abrindo espaços para a religião em sala de aula, para o proselitismo, para a intolerância religiosa, para a privatização do espaço escolar, para a redução nas liberdades de crença, para a exclusão de minorias, para constrangimentos e para investimento de recursos que poderiam estar direcionados à educação em seu sentido mais amplo.

Configurações são apresentadas, no contexto desta tese, como um conjunto de leis, normas reguladoras e formatos que delimitam ou caracterizam o Ensino Religioso, envolvendo as interfaces com instituições religiosas, a prática efetiva em sala de aula e o uso do espaço escolar. Influenciadas por grupos de interesse e por valores, crenças e conveniências dos atores da educação pública – dentro da autonomia garantida pelo modelo federalista e pelas estratégicas imprecisões do Ensino Religioso – as configurações definem o que é ou o que não é Ensino Religioso; como, quando, onde e porque será ofertado, explicitando quem irá ofertá-lo e em que condições isto ocorrerá.

As configurações, a despeito de contemplarem os aspectos que normatizam o Ensino Religioso como disciplina formal, são também modeladas pela prática cotidiana em sala de aula e pelo uso do espaço escolar; pela dinâmica das relações de poder entre público e privado; pelas crenças e valores dos atores da educação, em todos os níveis, assim como – por vezes – pela expectativa gerada em pais e alunos em determinadas localidades. Configurações são, portanto, algo dinâmico e não estático; algo relativamente volátil e que independe – em grande parte – dos contornos ou definições legais.

Estudos abordam o Ensino Religioso sob as diferentes perspectivas, mas centrados em uma mesma rede, variando ou não a localidade. Cavaliere (2007) analisou o processo de implantação do Ensino Religioso confessional na rede estadual, apresentando formas organizacionais e pedagógicas da disciplina em municípios do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, dentre eles o de Duque de Caxias. Essa autora pesquisou 14 escolas da educação básica, avaliando a repercussão, no conjunto da vida escolar, da presença do Ensino Religioso confessional como disciplina formal, a partir da análise da legislação e dos depoimentos de professores de Ensino Religioso e demais disciplinas, diretores e coordenador.

Esse estudo tomou como referência a rede estadual em um leque amplo de municípios, sem a especificação das práticas associadas a este ou aquele município, a esta ou aquela

escola, buscou cobrir aspectos como legislação, receptividade das escolas ao Ensino Religioso confessional, o caráter facultativo da disciplina, seus objetivos, modelos e importância, além das disputas internas, dos grupos intervenientes e dos privilégios oferecidos para determinada religião.

Branco (2012) pesquisou a presença do discurso religioso em uma escola de educação infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias sem oferta do Ensino Religioso. Avaliou o discurso de professores e diretores sobre a religião no espaço escolar, bem como a presença de símbolos e as manifestações de cunho religioso em murais, quadros, orações, filmes, histórias, cantigas, teatro e rituais.

Bastos (2005) analisou práticas do Ensino Religioso em sala de aula, bem como diversos aspectos prescritivos associados à disciplina na rede estadual, em quatro escolas instaladas no município do Rio de Janeiro. Essa autora explorou fases do processo de implantação do Ensino Religioso confessional, destacando a presença de símbolos religiosos no espaço escolar, o financiamento e fomento do Ensino Religioso, além da presença dos grupos que influenciaram a legislação e a sustentação do Ensino Religioso nas escolas visitadas.

Mendonça (2012) explorou o caráter facultativo da disciplina e também, por meio da observação direta de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, o conteúdo programático, os recursos pedagógicos adotados, os murais e o viés religioso do discurso dos professores. A autora buscou compreender como a articulação entre religião e socialização se desenvolve na prática, constando que a transmissão de valores morais, dogmas e repressão, devido à presença religiosa na escola, resultam na discriminação e na exclusão de alunos e alunas.

Caputo (2012) analisou questões associadas à gestão do Ensino Religioso, o processo de formação dos professores e a avaliação dos alunos em escolas públicas da rede estadual instaladas no Rio de Janeiro. Essa autora priorizou os encontros de formação de professores, os materiais disponibilizados, entrevistas com professores e coordenadores da disciplina Ensino Religioso; explorou a legislação estadual, a metodologia, o conteúdo pedagógico e as normas da SEEDUC, além das parcerias entre Igreja Católica e órgãos do estado.

Redes municipais, com ou sem Ensino Religioso, no estado do Rio de Janeiro, foram exploradas nos estudos de Santos e Lemos (2011), Medeiros (2012) e Silva (2013), respectivamente em Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu, o que também se observou em relação à rede municipal de estados do Rio Grande do Sul (SEFFNER; SANTOS, 2012), de São

Paulo (GRASSI, 2012) e Mato Grosso do Sul (PEREIRA; NISHIMOTO, 2012), nas quais foram observados alguns aspectos prescritivos e/ou as aulas da disciplina Ensino Religioso.

Em primeiro plano, os trabalhos observados não contemplam a configuração do Ensino Religioso nas redes estadual e municipal, especificamente no município de Duque de Caxias. Também não estabelecem análise comparativa sobre a configuração da referida disciplina em duas redes de uma mesma localidade, não auxiliando na compreensão da influência do regime de colaboração no nível de alinhamento de políticas educacionais associadas ao Ensino Religioso ou na capilaridade de grupos de interesse em duas redes em uma mesma geografia, pretendido neste presente estudo.

De uma forma geral os estudos não exploram distinções nos aspectos prescritivos, na prática docente, nos recursos instrucionais e na ocupação do espaço escolar pela religião – concomitantemente – entre escolas de redes diferentes ou da mesma rede, ou ainda entre atores de uma mesma escola, não permitindo compreender diferenças e similitudes em relação à configuração, à presença e interferência dos grupos de interesse no Ensino Religioso ou ao reflexo do alinhamento entre gestores de redes distintas em uma mesma localidade.

No entanto, a abrangência da oferta da disciplina Ensino Religioso, seu financiamento e fomento, o processo de homologação dos professores, o tratamento dado ao caráter facultativo, o controle de frequência e avaliação dos alunos, o conteúdo programático, a construção das grades de matérias, a carga horária do professor de Ensino Religioso, a prática efetiva em sala de aula, o discurso dos profissionais e a presença de artefatos e de manifestações associados à religião no espaço escolar podem se apresentar distintos em função de uma combinação complexa e dinâmica de fatores.

A compreensão do Ensino Religioso na educação pública, no ensino fundamental, em duas redes de ensino distintas em uma mesma localidade – elemento central desta tese – não pôde prescindir, entretanto, do ensino da religião para além da disciplina, dentro e fora de sala de aula ou do ambiente escolar; não pôde prescindir dos atores públicos do campo educacional ou daqueles disponibilizados por diferentes instituições religiosas, na forma de parcerias, de pressão e de fomento a determinadas práticas religiosas no contexto escolar público.

Compreender as diferentes configurações do Ensino Religioso em uma mesma localidade, seus aspectos prescritivos, prática em sala de aula e presença de artefatos e manifestações religiosas, na rede estadual e municipal, no município de Duque de Caxias, pode contribuir para o melhor entendimento da disciplina Ensino Religioso em seus diferentes

formatos e abrangências, bem como seu impacto na liberdade de crença, na tolerância às diferenças e no emprego de recursos públicos. A compreensão da prática, especificamente, pode ampliar os debates sobre a inconstitucionalidade do Ensino Religioso nas escolas públicas, gerando argumentos adicionais para Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/2010 e outras iniciativas político jurídicas.

Buscar compreender a imbricação do público e do privado na educação brasileira auxiliou minha reflexão quanto à presença da religião no currículo – por vezes oculto – das escolas públicas, presença que aponta para um problema persistente na educação pública: a interpenetração das esferas pública e privada, tema recorrente nos debates contemporâneos na área educacional, além das salas de aula.

Destaco que a interferência do Estado é a menor possível no que se refere à garantia dos interesses da coletividade, criando espaços, instrumentos e mecanismos legais para que o privado, na forma de crenças religiosas, sobreponha-se ao público, gerando o que Bobbio classificou como “privatização do público” (1987, p. 27). No Brasil, esse fenômeno pode também ser constatado ao se observar a presença de agentes ou representantes privados nas escolas públicas, assumindo responsabilidades próprias do Estado.

Assim, o Estado, que deveria manter-se neutro em matéria de religião, não só introduz, apoia, fortalece ou financia o Ensino Religioso na escola pública, como também delega aos estados e municípios – e por vezes às coordenações, às escolas e a seus diretores e professores – a responsabilidade por definir o currículo da disciplina, o material pedagógico e os critérios de acesso à disciplina Ensino Religioso ou de presença discente, desprezando o caráter facultativo e o direito à diversidade, colocando em xeque seu caráter laico.

O problema a ser investigado neste estudo consiste em identificar a configuração do Ensino Religioso no ensino fundamental público, em Duque de Caxias, nas redes estadual e municipal do referido município, analisando dicotomias, paradoxos e inconsistências dentro das/entre as respectivas redes de ensino. Busca, adicionalmente, entender o papel dos grupos políticos locais e de interesse na dinâmica das configurações, bem como a influência das coordenações de Ensino Religioso na mediação entre o plano político e o escolar.

O foco da pesquisa não se dá na teoria do currículo ou mesmo nas diferenças curriculares entre os sistemas de ensino; também não toma como referência os eventuais impactos das assimetrias na qualidade do ensino ofertado. A intenção é compreender e registrar um fenômeno social – a religião na escola– fruto da disputa do espaço escolar público por instituições religiosas e, ao mesmo tempo, estratégias ou ações isoladas de defesa

contra o Ensino Religioso ou a favor de disciplinas que tenham efetivo impacto na formação de uma sociedade secular.

A pesquisa focou o município de Duque de Caxias e verificou como a rede estadual e a rede municipal, em tal domínio territorial, exercem suas competências, facultadas pela maneira como se organiza o federalismo brasileiro. Trata-se de um estudo comparativo: inicialmente, entre os aspectos prescritivos e aqueles observados através de entrevistas, do acompanhamento das aulas e da verificação do uso do espaço escolar em cada uma das redes; em um segundo momento, entre as redes de ensino estadual e municipal, no nível fundamental, em Duque de Caxias, apoiada em estudos sobre Estado, sobre os entes federados, sobre o federalismo e a autonomia dos municípios e a interferência ou não dos grupos de interesse, além daqueles relacionados aos fenômenos sociais, como competição, cooperação e acomodação.

O estudo também exigiu aprofundamento na legislação, nas normas e nos pareceres pertinentes, nos registros formais sobre o Ensino Religioso, como plano de curso, projetos, planejamento e grade curricular, dentre outros documentos, como Portarias e manuais existentes nas coordenações, escolas ou em outras esferas do poder municipal ou estadual.

O estudo contou também com entrevistas envolvendo gestores da educação das escolas, públicos ou privados, na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), na Ordem dos Ministros Evangélicos no Brasil e no Exterior (OMEBE), na Coordenadoria Regional, na Secretaria Municipal de Educação (SME) e na Diocese de Duque de Caxias, bem como entrevistas com um deputado federal eleito por Duque de Caxias, entre outras autoridades.

Foram seis escolas observadas – três da rede estadual e três da rede municipal, do segundo segmento do ensino fundamental, sendo quatro com oferta do Ensino Religioso e duas sem oferta. A observação nas unidades de ensino da rede estadual foi realizada de agosto de 2012 a dezembro do mesmo ano nas escolas com oferta do Ensino Religioso. Na unidade de ensino que não ofertava o Ensino Religioso foram realizadas visitas durante o mês de junho de 2013.

A observação nas escolas municipais com oferta de Ensino Religioso ocorreu de agosto de 2012 a agosto de 2013 em uma das escolas, enquanto na outra a observação foi realizada de agosto de 2012 a dezembro do mesmo ano. Na escola que não ofertava o Ensino Religioso, as visitas foram realizadas durante o mês de junho de 2013.

Para explorar as configurações do Ensino Religioso, nas escolas estaduais e municipais de ensino fundamental em Duque de Caxias, dentro das redes e entre as redes pesquisadas, organizei a tese em cinco capítulos:

No primeiro capítulo chamado de *Estado, Educação e Religião na Escola Pública* introduzo o conceito de Estado, exploro o federalismo e o regime de colaboração a partir da Constituição Federal, de 1988, elementos que influíram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e na lei 9475/97, influenciadoras de legislações ordinárias, normas e/ou procedimentos, no âmbito estadual e municipal, bem como no posicionamento das coordenações, gestores e professores do Ensino Religioso. O referido capítulo expõe as competências dos entes federados, nas questões relativas à educação, e discorre sobre grupos de interesse na dinâmica institucional e na prática cotidiana, sobre os fenômenos sociais da competição, da colaboração e da acomodação.

No segundo capítulo, denominado *Rio de Janeiro: Fusão Política, descontinuidade educacional e religião na escola pública* apresento o estado do Rio de Janeiro, a fusão com o antigo estado da Guanabara, sua formação e o aparato legal-institucional vinculado ao Ensino Religioso; destaco o surgimento da referida disciplina e as diversas ações associadas, ao longo do tempo, à educação pública, com ênfase naquelas relacionadas ao ensino fundamental, sob gestão da rede estadual, das políticas zigue-zague e nos incentivos financeiros que, combinados com outras ações, influenciam a configuração do Ensino Religioso.

No terceiro capítulo, intitulado *Duque de Caxias: Marginalidade Social, Integração Econômica e Religião na Escola Pública* apresento o município de Duque de Caxias, seu processo de emancipação iniciado em 1943, a partir do desdobramento do município de Nova Iguaçu, e alguns de seus personagens que auxiliam na caracterização do município e sua cultura política e social predominantes; destaco o surgimento do Ensino Religioso na rede municipal e enfatizo o estado de carência social e de violência, além da presença da religião como forma de ocupar o espaço deixado pelos diferentes governos, dentro e fora das escolas.

O quarto e o quinto capítulos, apresentados como *Pesquisa em Três Escolas* em cada uma das redes, são destinados ao estudo da prática do Ensino Religioso dentro e fora de sala de aula, respectivamente em relação à rede estadual e municipal presentes no município de Duque de Caxias. Os referidos capítulos analisam aspectos envolvendo o Ensino Religioso, entre os quais a legislação e regulação; a abrangência, o financiamento, o fomento; a disponibilização da disciplina e seu caráter proselitista e não facultativo na prática; a presença de símbolos e manifestações religiosos; o controle de frequência e avaliação dos alunos; a

carga horária dos professores de Ensino Religioso, o processo de homologação e de formação desses professores; o objetivo da disciplina, o conteúdo programático, a metodologia adotada e os recursos pedagógicos utilizados.

Os capítulos também observam o viés religioso das aulas, os argumentos didático-pedagógicos apresentados por professores do Ensino Religioso e pelos demais atores presentes no espaço escolar, como justificativa para a disciplina, bem como a presença, virtual ou física, de grupos de interesse para introdução e fortalecimento do Ensino Religioso ou para a ocupação da escola por parte de determinadas instituições religiosas. Os capítulos tentam capturar, por fim, as relações de competição, de cooperação e de acomodação entre os atores das escolas e das redes, assim como a dicotomia entre o discurso institucional-prescritivo e a prática efetiva, dentro e fora de sala de aula.

CAPÍTULO 1

ESTADO, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA

A presença da religião no contexto da educação pública exige a compreensão do Estado e seu papel, do modelo de organização político-administrativa adotado no Brasil, bem como a relação do Estado com grupos de interesse formal ou informalmente organizados. Para assegurar uma base para as pesquisas realizadas em escolas de ensino fundamental, em Duque de Caxias, pertencentes às redes estadual e municipal, este capítulo foi estruturado em três partes.

A primeira apresenta a definição de Estado, de Estado federativo e do seu desdobramento em conceitos, abrangência e limitações, organização político-administrativa, entre 1889 e 1987, e o modelo vigente desde 1988, a partir da promulgação da última Constituição Federal; define os níveis de centralização e descentralização do poder, em cada período analisado; expõe os conceitos de grupos de interesse, dos três processos sociais básicos nas sociedades modernas e da privatização do espaço público, problema recorrente no campo educacional.

A segunda parte apresenta o arcabouço jurídico-político da educação brasileira, o impacto do texto constitucional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da lei 9475 de 1997, na organização dos sistemas de ensino e na relação entre os entes federados nas questões associadas à educação, com destaque para as competências¹ de cada esfera de poder e a ênfase dada ao regime de colaboração, naquilo que se relaciona com a educação e, especialmente, com o Ensino Religioso ou com a presença da religião no espaço escolar público.

A terceira parte aborda o surgimento da disciplina do Ensino Religioso nas instituições públicas de ensino, no Brasil, bem como os aspectos legais que instituíram e que asseguraram, de alguma forma, tal disciplina no ambiente escolar. Apresento ainda estudos que destacaram a presença da religião dentro e além das salas de aula, quer pela escolha do conteúdo e objetivos da disciplina, pela seleção dos recursos pedagógicos, pelo uso de símbolos ou rituais, orações e cânticos ou, como ocorre na rede estadual, no processo de gestão compartilhada do Ensino Religioso.

¹ Faculdade juridicamente atribuída a uma entidade ou a um órgão ou agente do Poder Público para emitir decisões (SILVA, 2005).

1.1 ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO ESTADO BRASILEIRO

O termo Estado é um dos mais polissêmicos das Ciências Sociais, assumindo diferentes significados na Sociologia, podendo ser explorado pela perspectiva do consenso ou do conflito². Dentre as diferentes perspectivas existentes, elegeu-se a de Bobbio (1987) – uma das expressões atuais da vertente weberiana³ – para quem o referido termo está associado ao poder e, ambos, à política, em uma dinâmica de intercambialidade.

Definições e reflexões sobre o poder apresentam o Estado normalmente em seu sentido amplo, como portador de soberania em um território delimitado. Esse poder supremo pode ser compreendido pelos diversos poderes que possuem os que tomam as ações em seu nome. Nesse contexto, o poder deve ser entendido como “uma relação entre dois sujeitos, dos quais o primeiro obtém do segundo um comportamento que, em caso contrário, não ocorreria” (BOBBIO, 1987, p.78).

Uma vez soberano e detentor do poder político supremo, distinto de qualquer outra forma de poder, o Estado possui o monopólio do uso da força, meio eficiente para exercer o domínio do homem sobre o homem, dentro de um determinado território. Na concepção do direito público, o poder é representado por um conjunto de normas de conduta vinculatórias, uma vez que tais normas são postas pela autoridade política – detentora do supremo poder – habitualmente, pela coação. Tal conjunto regula a sociedade, entendida como aquela que é mantida coesa por uma autoridade superior aos indivíduos singulares; em que as relações se estabelecem entre os governados e entre o Estado e os governados (BOBBIO, 1987).

As normas, definidas pela autoridade política superior buscam proteger, resguardar aquilo que pertence à coletividade, diferentemente do que se apresenta como direito privado. Neste, as regras vinculatórias regulam aquilo que pertence aos indivíduos; aos particulares. Nesse sentido podemos dizer que a definição de *res pública* – aquilo que pertence ao povo – é o critério fundamental que divide o direito público do direito privado. Povo, nesse caso, é compreendido, não como uma junção qualquer de homens, mas como uma sociedade que se mantém coesa; mais por aquilo que é comum a todos do que por um vínculo jurídico. Dessa forma é possível dizer que a diferenciação entre o direito público e o privado é “acompanhada pela afirmação da supremacia do primeiro sobre o segundo”, o que permite dizer que o Estado é o “primado do público” (BOBBIO, 1987, p.15).

² Os paradigmas do consenso ou do conflito são construções teóricas para análise da organização social.

³ FREUND, Julien. **A sociologia de Max Weber**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. Revisão de Paulo Guimarães do Couto. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Além do poder político supremo, tradução contemporânea de Estado, não se pode esquecer a influência do poder econômico e ideológico em qualquer ambiente social. Os três poderes, combinados, mantêm “sociedades desiguais divididas em fortes e fracos com base no poder político, em ricos e pobres com base no poder econômico, em sábios e ignorantes com base no poder ideológico. Genericamente, em superiores e inferiores” (BOBBIO, 1987, p.83). Dos três, é o político que sempre foi considerado como o sumo poder, aquele cuja posse distingue em toda sociedade o grupo que é dominante. Para ser legitimado, no entanto, o poder do Estado precisa de uma justificativa ética de modo a que se obtenha obediência sem ser necessário fazer uso da força. Dessa forma, um dos caminhos para a legitimação do poder ocorre por meio de consenso, quando os governados aceitam a autoridade do governante, reconhecendo-a como legítima.

Os limites do poder político e a garantia dos direitos fundamentais do homem e do cidadão, nas sociedades industriais avançadas e de regime democrático, provocaram profundas transformações nas relações entre governantes e governados, até então interpretadas como superiores – as instituições políticas – e inferiores – a sociedade. A mudança promoveu uma inversão nessa relação, processada gradativamente. Assim, a sociedade, em suas articulações, se tornaria o todo do qual o Estado é parte, cujos direitos e obrigações, tanto dos governantes, quanto dos governados, estariam expressos nas constituições reguladoras da vida social (BOBBIO, 1987).

Nos ambientes democráticos, presumidamente, “o indivíduo vem antes do Estado. O indivíduo não é pelo Estado, mas o Estado pelo indivíduo” (BOBBIO, 1987, p.117). Tal pressuposto caracteriza o Estado que representa os indivíduos considerados singularmente, reconhecendo-se que os homens são naturalmente iguais. Nesse sentido, cada indivíduo conta por si próprio, independentemente de integrar este ou aquele grupo. No entanto, deve-se considerar que embora o axioma ético da democracia representativa considere a igualdade natural dos homens entre si, isso não denota que os Estados representativos admitam a igualdade desde o início, uma vez que o “desenvolvimento do Estado representativo coincide com as fases sucessivas do alargamento dos direitos políticos [...]” (BOBBIO, 1987, p.117).

Além disso, no âmbito do Estado – e mesmo em Estados democráticos – as decisões coletivas se baseiam normalmente no compromisso entre as partes e não na regra da maioria, contrariando o princípio de que as decisões coletivas devem levar em conta a opinião de sujeitos considerados, de início, iguais. Tal fenômeno pode ser perfeitamente aplicado, nos dias atuais, aos sistemas partidários, visto que as decisões coletivas são resultados de acordos

entre os grupos que representam as forças sociais – como os sindicatos e associações – e as forças políticas institucionais – os partidos políticos – mais do que votações em que vigoram regras e interesse da maioria. As votações, nesse caso, servem, sobretudo, para cumprir o princípio constitucional, pois

No Estado representativo moderno os sujeitos politicamente relevantes são os indivíduos singulares e não os grupos (e onde os órgãos capazes de tomar decisões vinculatórias para toda a coletividade são as assembléias, o procedimento para a formação de uma vontade coletiva é a regra da maioria), mas acabam por ter um valor puramente formal, posto que apenas ratificam decisões tomadas em outras instâncias através do procedimento da contratação (BOBBIO, 1987, p. 118).

Assim, aos representantes do Estado cabe o direito de exercer o poder político e regular a ação dos demais poderes. Nos ambientes democráticos e representativos, esse poder é outorgado livremente pelos cidadãos, que se tornam seguidores das leis que regulam a sociedade e disciplinam o que deve ou não ser feito pelas pessoas.

Posta a concepção de Estado, observa-se que este pode se organizar político-administrativamente como confederação⁴, como Estado unitário⁵ ou como federação. O termo – federação – proveniente do latim *foedus*, sugere pacto (ELAZAR, 1987), a partir do qual são compartilhados os princípios de “autonomia com interdependência entre as partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo” (ABRUCIO; FRANZESE, 2007, p.2).

Estado federativo, nesse sentido, teria surgido no final do século XVIII para designar o desenho de organização política criada pelos colonos norte-americanos, paradigma para vários países, entre eles o Brasil. A partir de então, o termo federal é comumente empregado para indicar a forma de organização política do Estado que tem como característica básica a pluralidade de poder em um mesmo território. No Estado federal clássico há um governo central dotado de soberania em todo o país, tendo como finalidade representar os interesses de sua população (DALARI, 1986; SAVIANI, 2010).

Há também governos regionais ou distritais que possuem autonomia para gerir questões políticas e econômicas locais, sendo a Constituição o instrumento legal que define as responsabilidades, as competências de cada ente federado. Souza (2005, p. 2) observa que “apesar das controvérsias sobre as principais características dos sistemas federativos, existe

⁴ A confederação caracteriza-se pela associação de países soberanos que se articulam por terem determinados pontos de interesse comum. Tal associação ocorre em circunstâncias específicas (SAVIANI, 2010).

⁵ Ocorre centralização político-administrativa em um único centro de poder de decisões (SILVA, 2005).

um consenso de que essa instituição tem duas dimensões principais: o desenho constitucional e a divisão territorial de poder governamental”.

Nesse modelo de organização, a definição e elaboração de políticas públicas podem ter mais de um ente governamental legítimo, sendo necessário que ações conjuntas sejam promovidas e haja negociações entre os níveis de governo. Em razão disso, exige-se conciliação entre autonomia e interdependência dos entes federados, a fim de compatibilizar interesses locais com interesses nacionais (ABRUCIO, 2010).

Existe ainda, no sistema federal, um mecanismo de controle para evitar ou atenuar a concentração de poder em apenas uma das esferas. Assim, para equilíbrio entre os entes federados, há o sistema de pesos e contrapesos representado pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, independentes entre si.

O Executivo federal não pode abster-se, no entanto, da coordenação das ações dos governos federados integrados, em razão da necessidade de as políticas públicas estarem voltadas ao bem-estar social e dependerem de medidas compartilhadas entre as esferas de poder. Ocorre que o princípio do federalismo garante a cada instância de poder o direito de participar, se assim o desejar, o que exige constante negociação, divisão de responsabilidades e tomada conjunta de decisões, tanto para evitar a supremacia de um ente sobre o outro, quanto para atenuar o conflito de competências (DALLARI, 1986; SOUZA, 2005; ABRUCIO, 2010; CURY, 2010). Em síntese, o Estado Federal pode ser conceituado como

[...] a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado soberano cujas unidades subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas. Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas [...] (CURY, 2010, p. 152).

O conceito de Estado federal abriga “uma variedade de arranjos políticos, resultado de razões históricas ou políticas” (ANDERSON, 2009, p. 23), implicando dizer que o federalismo se estrutura de forma diferente nos diversos países, não permanecendo estático ao longo do tempo.

Três são as matrizes de federalismo, de acordo com as relações intergovernamentais dos entes federados. Segundo Silva (2005), as três matrizes estão relacionadas ao grau de descentralização do poder, fixado pela Constituição do Estado Federal, denominadas federalismo centrípeto, centrífugo e de cooperação. No federalismo centrípeto há uma inclinação do fortalecimento do poder da União sobre os estados-membros, predominando

relações de subordinação. No centrífugo, por outro lado, há o fortalecimento do poder estadual e municipal sobre a União. Por fim, no federalismo cooperativo busca-se o equilíbrio entre as forças do poder da União e dos estados-membros por intermédio dos “laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências”, determinadas “por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns” (CURY, 2010, p. 148).

O federalismo brasileiro passou por distintos formatos ao longo de sua história. Em cada um desses formatos buscou-se introduzir ou reforçar aspectos como autonomia, interdependência, cooperação, centralização ou descentralização, supostamente com o objetivo de dotar o país de maior racionalidade na gestão dos serviços e dos recursos públicos. No processo de formação do Estado brasileiro, arranjos e rearranjos políticos redundaram em medidas de centralização e de descentralização, com impacto na distribuição de responsabilidades e de recursos públicos.

No período imperial, de 1822 a 1889, a organização política do Brasil era caracterizada por um Estado unitário. A forma de governo assumida logo após a independência foi a Monarquia imperial, tendo, na figura de dom Pedro I, seu primeiro imperador. O Primeiro Reinado, ocorrido entre 1822 e 1831, foi marcado por graves problemas internos, decorrentes tanto de crises internacionais, como de instabilidades políticas que pressionaram o imperador a abdicar do trono. Após a abdicção, elegeu-se uma regência provisória para governar o país, devido à menoridade do príncipe herdeiro. O período regencial, compreendido entre 1831 e 1840, caracterizou-se por revoltas, sobretudo nas capitais, provocadas pelas dificuldades enfrentadas pela população no seu cotidiano e pelas incertezas da organização política (FAUSTO, 2012).

No referido período, de acordo com Fausto (2012, p.139), “esteve em jogo a unidade territorial do Brasil e o centro do debate político foi dominado pelos temas de centralização e descentralização do poder, do grau de autonomia das províncias e da organização das Forças Armadas”. Tal período foi encerrado com a ascensão de dom Pedro II ao trono, em 1840, devido à antecipação da sua maioridade promovida pelos liberais. A antecipação tinha como objetivo a centralização política e o reforço da figura do imperador. A despeito dessa estratégia, a centralização da Monarquia continuou a ser ameaçada por revoltas provinciais. Somente por volta de 1850, quando cessaram as últimas rebeliões, é que o poder monarca se consolidou (FAUSTO, 2012).

Entretanto, a partir da década de 1870, começou a surgir uma série de sinais de crise do Segundo Reinado, compreendido entre 1840 e 1889, ameaçando, assim, o modelo

centralizador vigente no país. Dentre os sinais, Fausto (2012) salienta o início do movimento republicano conservador nas províncias, do qual São Paulo se destacou com a criação do Partido Republicano Paulista (PRP). Este era constituído majoritariamente pela elite cafeeira. Os cafeicultores que compunham o partido opunham-se contra o modelo centralizado da Monarquia, uma vez que emperrava o desenvolvimento de suas bases econômicas e políticas. Com isso, passaram a lutar por mudanças na forma de organização política do Estado com o propósito de garantir autonomia às províncias.

Além da pressão do movimento republicano, tendo como uma das principais bandeiras a defesa da federação, a Monarquia se desgastava em razão das desavenças com o Exército, com a Igreja Católica e também com as bases sociais que lhe davam sustentação devido ao modo como conduzia o problema da escravidão. Todos esses eventos, que tiveram pesos distintos, contribuíram para o fim do regime monárquico. Duas forças, para Fausto (2012), mereceram destaque nesse processo: o Exército, cuja iniciativa – quase exclusiva – teria promovido o episódio de 15 de novembro, apressando a queda da Monarquia, e parcela expressiva da elite cafeeira, representada no PRP. Tal elite permitiria que a República contasse com uma base social estável que nem o Exército, nem a população urbana do Rio de Janeiro podiam por si mesmos proporcionar (FAUSTO, 2012).

A queda da Monarquia abriu espaço para que o Estado passasse – a partir da proclamação da República, em 1889, e de sua institucionalização na Constituição de 1891 – a se organizar política e administrativamente como uma federação. Assim, o federalismo no Brasil, inspirado no modelo norte-americano, “nasceu associado ao peculiar republicanismo das elites provinciais – depois estaduais” brasileiras, tendo resultado no que se denominou de “federalismo oligárquico” (COSTA, 2010, p.739).

No início da República o sistema federalista se caracterizou pela descentralização do poder, oferecendo ampla autonomia aos estados que foram “autorizados a exercer atribuições diversas como contrair empréstimos no exterior e organizar forças militares próprias: as forças públicas estaduais”. Tais atribuições eram de interesse de alguns estados, sobretudo, de São Paulo. Embora o novo regime tenha conferido alguma autonomia aos estados, o governo federal, também chamado de União, não ficou completamente sem poderes, uma vez que lhe coube

os impostos de importação, com os direitos de criar bancos emissores de moeda, de organizar as forças armadas nacionais etc. Ficou ainda com a faculdade de intervir nos Estados para restabelecer a ordem, para manter a forma republicana federativa e outras situações (FAUSTO, 2012, p. 215).

O federalismo sofreu mudanças ao longo da Era Vargas⁶. A partir da revolução de 1930 – e até parte de 1934 – registrou-se um movimento oposto àquele observado no início do período republicano. Ao assumir, Vargas centralizou fortemente o poder na esfera federal, fechou o Congresso Nacional, suspendeu a Constituição em vigor, nomeou interventores em cada estado que, por sua vez, nomearam prefeitos. Por outro lado, a Constituição, promulgada em 1934, já com o Congresso reaberto, foi considerada mais descentralizadora, concedendo maior autonomia aos governos estaduais, instituindo o que poderia ser denominado de federalismo cooperativo. Ao lado das competências privativas⁷ da União, a Constituição Federal estabeleceu um rol de competências comuns⁸. Tais medidas também garantiram aos municípios autonomia, de modo a torná-los menos vulneráveis ao jogo político-eleitoral e às oligarquias regionais (ARAÚJO, 2005; FAUSTO, 2012).

A partir de 1937, com o golpe de Estado, houve o retorno do modelo excessivamente centralizado de poder federal, com medidas autoritárias, entre elas a dissolução do Congresso Nacional, a suspensão das eleições, a intensificação de práticas autoritárias e a imposição ao país de uma nova Constituição⁹. O novo texto constitucional fez com que as elites regionais perdessem a autonomia conquistada. Isso por si só não foi capaz de alterar, de forma substantiva, o pacto oligárquico das regiões do país, uma vez que era evidente a força das elites políticas locais em seu ambiente político (FAUSTO, 2012; ARAÚJO, 2005).

Depois de longo período no poder, Vargas renunciou, pressionado não só por militares como por diferentes movimentos sociais. Após um governo de transição, eleição e posse dos parlamentares, o General Eurico Gaspar Dutra definiu a mesa constituinte para que os parlamentares promulgassem a Constituição Federal, em 1946. Com a abertura do Congresso e a retomada da democracia representativa, o governo federal promoveu políticas públicas em um ambiente de menor nível de centralização e de maior poder dos estados e dos municípios (FAUSTO, 2012).

⁶ Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1934 ocupou a chefia de um Governo Provisório. No período de 1934-37 exerceu a função de presidente da República, tendo sido eleito pela Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Entre 1937-45 manteve-se na presidência da República por meio de um Golpe de Estado. Tal período passou a ser denominado Estado Novo.

⁷ Quando é própria de uma entidade ou órgão, de maneira que seja possível um ente delegar toda ou parte da matéria que lhe foi atribuída para outro ente (SILVA, 2005).

⁸ Também chamada de político-administrativa – é aquela que é executada de forma igualitária por todos os entes da federação, considerando-se que os limites constitucionais devem ser respeitados. Nesse sentido, não há dependência entre os entes para a prática dos atos administrativos, bem como é permitida a atuação de mais de um ente. É uma competência que exige cooperação entre as partes (SILVA, 2005).

⁹ Outorgada pelo Presidente da República em 10/11/1937, dia em que também foi implantada a ditadura do Estado Novo.

Na Constituição de 1946 foram introduzidos mecanismos de transferência intergovernamental da esfera federal para as municipais, excluídos os estados, na tentativa de redução dos “desequilíbrios verticais de receitas” (SOUZA, 2005, p. 108), o que também contribuiu para mudanças no eixo do poder político nesse período, com reflexos no modelo federalista até então adotado. Segundo Fausto (2012), em alguns pontos, a nova Carta abriu caminho para a continuidade do modelo cooperativo. O federalismo nesses moldes intencionava promover maior equilíbrio entre os poderes. No novo cenário político, cabia aos governadores e prefeitos a gestão respectiva de suas esferas de poder, dentro de um contexto de menor presença – ou interferência – do governo federal (SOUZA, 2005; FAUSTO, 2012).

O golpe de Estado de 1964 modificou o cenário descrito anteriormente e, por consequência, o desenho federalista que se consolidara até então. O golpe interrompeu o avanço da democracia e alterou as relações de poder ao instituir um governo militar, autoritário. Apesar da centralização dos recursos financeiros¹⁰, foi instituído um novo mecanismo de transferência de recursos da esfera federal – por meio dos fundos de participação – aos estados e municípios¹¹ (SOUZA, 2005).

A Constituição Federal, promulgada em 1967, centralizou os poderes novamente na União, privilegiou o poder executivo em detrimento dos demais poderes e reduziu a autonomia dos municípios. O texto legal também definiu que prefeitos das capitais deveriam ser nomeados diretamente pelos governadores, subordinando-os à esfera estadual. Após longo período de ditadura militar, formalmente compreendido entre 1964 e 1985 e pautado na repressão e na censura institucionalizada – iniciou-se um período de distensão/redemocratização, compreendido entre 1974 e 1988, onde os marcos foram representados pelas eleições diretas para governador, em 1982; eleições indiretas para presidente da República, em 1985 e, posteriormente, em 1986, eleições para deputados federais e senadores, que acumularam as funções de congressistas e de constituintes, em 1987/1988. O processo de redemocratização culminou com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (FAUSTO, 2012).

Assim, da proclamação da República até 1987 o país conviveu com grande variedade de arranjos federativos que ilustravam a disputa por mais poder entre o governo central e as unidades regionais, em um movimento oscilante entre centralização e descentralização do

¹⁰ Por meio da Emenda Constitucional nº 18, de 1965.

¹¹ Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

poder, fragilizando o equilíbrio federativo e inviabilizando soluções para problemas cruciais da prática do federalismo brasileiro, como as desigualdades econômicas entre as regiões.

Quadro 1: Síntese da evolução do federalismo brasileiro de 1889 a 1987

Período	Denominação Geral	Movimento Predominante	Federalismo (Tipo)	Base Legislação
1889-1929	1ª República	Descentralização	Centrífugo	Constitucional
1930-1934	Governo Provisório	Centralização	Centrípeto	Autoritário
1934-1937	Governo Constitucional	Descentralização	Cooperativo	Constitucional
1937-1945	Estado Novo	Centralização	Centrípeto	Autoritário
1946-1964	República Populista	Descentralização	Cooperativo	Constitucional
1964-1967	Ditadura Militar	Centralização	Centrípeto	Autoritário
1967-1987	Ditadura Militar	Centralização	Centrípeto	Autoritário

Fonte: Fausto (2012).

Do início da primeira República até o momento que antecedeu a promulgação da Constituição Federal, em 1988, observou-se um movimento de maior ou menor grau de centralização política, administrativa ou financeira no governo central. O quadro 1 buscou sintetizar a evolução do federalismo brasileiro no período de 1889 a 1987, com destaque para o movimento predominante, tipo de federalismo e a base da legislação. Nele, é possível perceber que o federalismo se caracterizou por movimentos oscilantes entre a centralização e a descentralização, resultantes das conjunturas históricas marcadas pelas disputas dos grupos políticos e por seus interesses econômicos.

O texto constitucional de 1988 elevou o município à condição de ente federado, descentralizando o poder governamental sob o ponto de vista político e tributário e, paralelamente, concedeu legitimidade para que os municípios participassem do processo decisório, alterando o perfil das relações intergovernamentais. Além disso, a Carta Magna trouxe artigos voltados à cooperação entre os entes federados, em oposição ao modelo centrípeto observado nos governos autoritários (SOUZA, 1997).

Segundo Souza (2004, p. 31), o Brasil tornou-se “uma das federações mais descentralizadas do mundo quanto à distribuição de recursos tributários e de poder político”; deixou, nessa perspectiva, de seguir a regra clássica do federalismo que prevê a existência de apenas duas instâncias de poder político – a União e os estados – inaugurando o modelo definido por Araújo (2005) como tridimensional: União, estados e municípios, porém, deve-se destacar que na hipótese de se considerar a especificidade do Distrito Federal, o modelo torna-se tetradimensional.

Ademais, a estrutura do federalismo brasileiro tornou-se mais complexa, uma vez que cresceu “o número de atores e de arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva”. Com esse novo *status*, os municípios aumentaram sua participação nos recursos financeiros a serem

distribuídos pelas esferas superiores, mas mantiveram – em diversos casos – uma dependência de recursos econômicos e administrativos, principalmente dos estados (ABRUCIO, 2010, p. 46).

O modelo relativamente descentralizado, observado a partir da CF/88, permanece inalterado até os dias de hoje, pelo menos sob o ponto de vista jurídico-institucional. Tal modelo, ao mesmo tempo em que amplia e fortalece, sob o ponto de vista teórico, o direito à ampla representação, amplia também espaços para ações de grupos de interesse e para movimentos de cooperação, competição e acomodação em defesa de algum propósito.

1.2 GRUPOS DE INTERESSE: COOPERAÇÃO, COMPETIÇÃO E ACOMODAÇÃO

Nas sociedades modernas os grupos de interesse se tornam cada vez mais fortes e engajam-se nas disputas políticas para alcançarem seus objetivos, sejam eles materiais e/ou ideológicos, independentemente do modelo de organização político-administrativo. A sociedade moderna é vista, então, como um espaço natural para resolução de conflitos por diferentes demandas, entre indivíduos e grupos sociais, permanentemente renovados (BOBBIO, 1987) e, dinamicamente, em posições de cooperação, de competição e de acomodação (OGBURN; NIMKOFF, 1973; TOSCANO, 1984).

Oliveira (2001) observa que a organização social pode ser analisada pelo paradigma do consenso ou do conflito. O primeiro concebe a sociedade como um conjunto de pessoas e grupos coesos. Tal coesão é resultado da eficiência dos mecanismos sociais que têm finalidades como a assimilação de valores, a cooperação, a socialização e o controle social. No segundo, ao contrário, a sociedade é vista como um conjunto de grupos em contínuo embate, onde prevalecem relações de dominação.

Ao Estado, constituído por órgãos de apoio à decisão e de execução, cabe, com as diferentes formas de organização político-administrativa, o papel de mediar demandas e conflitos, além de garantir sua resolução pacífica no que se refere aos bens públicos e aos bens privados, exercendo, deste modo, uma função mais ampla do que a de detentor do poder de decisão. Nas sociedades modernas o Estado é acionado ou pressionado por grupos de interesse, com os quais lida em permanente tensão (BOBBIO, 1987).

Grupos de interesse são aqueles orientados por afinidades de ideias, propósitos, objetivos que buscam garantias, privilégios e a satisfação das necessidades e expectativas, bem como das necessidades e expectativas das pessoas ou organizações que compartilham do mesmo propósito, seja se defendendo de uma ameaça, seja para obter uma vantagem.

Disputam com outros grupos tentando fazer valer seus interesses por meio de pressão nas instituições governamentais (FARHAT, 2007; PIERINI, 2010).

A literatura registra diferentes termos associados aos grupos que, de forma mais ou menos organizada, se estruturam para o alcance de determinados interesses. As expressões grupos de interesse, grupos de pressão e *lobby* possuem definições particulares para alguns autores (BONAVIDES, 2000; AZAMBUJA, 2003; CASTRO, 2004; FARHAT, 2007). Para Pierini (2010), todo grupo de interesse é considerado potencialmente um grupo de pressão. Assim, pela sutileza das diferenças e por opção metodológica, o tema está sendo tratado genericamente como grupos de interesse nesta tese.

A defesa de interesses e a pressão exercida sobre os tomadores de decisão são direitos legítimos dos cidadãos e organizações em uma sociedade democrática¹². Esse direito faz com que os governantes lidem com uma complexa rede de opiniões, posições e pressões que, paradoxalmente, podem auxiliar na formulação das políticas públicas, bem como permitir a percepção de reações da sociedade diante de propostas formuladas pelo poder público (FARHAT, 2007, PIERINI, 2010). Um grupo de interesse pode ser formado por pessoa física ou jurídica, de natureza econômica, profissional, religiosa ou de outro tipo. Tal grupo pode ser organizado formal ou informalmente, assumindo posturas de maior ou menor intensidade; passam a se estruturar e agir em defesa de seus ideais “perante toda a sociedade ou parte dela, ou ainda diante de órgãos do Estado-Legislativo ou Executivo, com competência para mudar ou manter o *status quo* referente a seu interesse” (FARHAT, 2007, p. 145-146).

Ao se pensar as sociedades modernas não há como não levar em consideração a interferência dos interesses privados nas definições de políticas públicas, o que pode ser classificado, segundo Bobbio, como a “privatização do público”, representando “a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos” (BOBBIO, 1987, p.27). Não se pode esquecer, de qualquer forma, que agentes públicos possuem convicções políticas, econômicas e religiosas, podendo – nesse sentido – criar e manter redes de relacionamento dentro de instituições e órgãos públicos por meio de processos sociais, como cooperação, competição e acomodação.

¹² Em sociedades autoritárias, os grupos de interesse atuam até de modo mais intenso do que nas democráticas, mas de forma ilegítima.

Grupos de interesse, antagônicos em determinada esfera ou situação, podem ser parceiros em outros momentos ou haver uma acomodação para evitar o confronto quando um dos oponentes é mais forte. Segundo Ogburn e Nimkoff (1973), cooperação, competição e acomodação são maneiras fundamentais de interações sociais existentes entre os indivíduos e grupos, entendendo-se que o primeiro processo ocorre quando estes trabalham juntos a fim de alcançarem um objetivo comum.

De acordo com Toscano (1984) a cooperação tem como propósito criar melhores condições de sobrevivência e de convivência para os grupamentos humanos a fim de compensar deficiências individuais ou coletivas. Sua tendência é desaparecer quando os indivíduos ou grupos alcançam condições de autossuficiência permitindo-lhes dispensar a ajuda alheia ou quando, em situações aflitivas, o instinto de sobrevivência sobrepõe-se a soluções racionais. Nesse sentido, a cooperação depende de certo grau de necessidades que não podem ser tão intensas e dramáticas que suscitem formas extremas de comportamento egoísta e do mesmo modo não podem ser tão reduzidas que dispensem a ajuda dos outros.

A competição, por outro lado, forma fundamental de luta social, ocorre toda vez que há disputa por “um suprimento insuficiente de tudo quanto deseja o ser humano – insuficiente no sentido de que nem todos podem possuir a quantidade que desejam de alguma coisa” (OGBURN; NIMKOFF, 1973, p. 238).

Nas sociedades há uma luta constante para satisfação de demandas, de interesses, na qual cada grupo estabelece os bens pelos quais os indivíduos e grupos vão competir e que formas comportamentais devem ser adotadas pelos competidores (valores e normas de competição), segundo Toscano (1984).

Tal luta não é, inicialmente, personalizada e consciente, visto que está centrada nos objetivos que se pretende alcançar. Torna-se rivalidade quando indivíduos e grupos se colocam acima ou à frente das causas que determinaram a competição. Nesse caso há uma mudança de foco dos objetos da competição para os competidores, tendendo a tornar-se mais aguda e gerar hostilidade entre aqueles que competem, podendo ser desenvolvido um conflito social.

O conflito pode ser aberto ou fechado. No primeiro caso as formas de luta e os motivos estão expressos para as partes e para o restante da sociedade, enquanto no segundo, as formas de luta estão acobertadas sob outros processos, podendo não ser percebida pelo grupo (TOSCANO, 1984).

Embora definidos separadamente, conforme observam Ogburn e Nimkoff (1973), a cooperação e a competição coexistem nos agentes, contrariando concepções errôneas de que sejam inteiramente distintos e não relacionados. Geralmente, tais processos ocorrem juntos, são ambivalentes ou ligados, tal como as emoções de amor ou de ódio, no plano subjetivo.

Quando a colaboração ocorre de forma espontânea, toma o nome de “trabalho associado”, situação em que o grupo pode estar trabalhando de maneira com que todos tenham a mesma contribuição. A cooperação pode ainda ser enquadrada como “labor suplementar quando existe uma vantagem real em dispor de auxílio em uma tarefa”, situação em que cada indivíduo utiliza suas habilidades e competências para atendimento de uma demanda individual ou coletiva (OGBURN; NIMKOFF, 1973, p 238).

Para os autores, grupos que divergem entre si (competição), não necessariamente deixarão de estar dispostos à cooperação quando uma ameaça maior estiver presente, na medida em que a união de forças pode ajudar a neutralizar a ação de um adversário, ao mesmo tempo em que pode fazer valer determinados interesses das partes que cooperam entre si. Por outra perspectiva, a competição pode também ser o embrião necessário para o fortalecimento do grupo por meio da competição entre as partes.

Indivíduos ou grupos podem também trabalhar em conjunto, embora exista uma hostilidade latente entre eles. Tal hostilidade pode gerar o conflito que afeta o equilíbrio do grupo entre eles. Para reduzir o conflito e restituir o equilíbrio nas relações sociais os grupos ajustam-se formal e externamente – processo social denominado acomodação. Esse ajustamento, processo social consciente ou inconsciente, é uma experiência dinâmica, em permanente mudança, sendo uma espécie de arranjo temporário a fim de que grupos hostis convivam. Isso significa que, mesmo existindo uma trégua entre os grupos, habitualmente existe um resíduo de antagonismo entre eles. Assim, o conflito entre os grupos pode eclodir novamente a qualquer momento, visto que a ação manifesta desaparece temporariamente, mas pode permanecer latente.

De acordo com Toscano (1984) as condições impostas de fora sejam elas do meio social ou do natural levam indivíduos ou grupos a se ajustarem para não serem eliminados pelo processo, sobrevivendo aqueles cuja estrutura psicofísica sócio-psicológica esteja mais preparada para a luta. Destaca ainda a autora que os mecanismos formais e informais de controle social funcionam com a finalidade induzir o grupo à acomodação, a aceitar as regras sociais como ocorre quando se ingressa na vida coletiva. A não aceitação de tais regras faz

com que a máquina coercitiva volte-se contra o grupo tentando enquadrá-lo e na hipótese de não ser possível fazê-lo, força-o ao isolamento.

Dentre os tipos de ajustamento, destaco aquele que ocorre por dominação-submissão. Nesse caso, os opositores têm poderes desiguais e o mais forte domina o mais fraco (OGBURN; NIMKOFF, 1973).

1.3 ARCABOUÇO JURÍDICO, POLÍTICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Pressões, disputas, negociações e acordos entre grupos com diferentes interesses no campo educacional, no processo da constituinte, redundaram no texto constitucional de 1988 (SILVA, 2008). Para condução das ações voltadas à educação, em todos os níveis de ensino, a Constituição Federal introduziu um complexo sistema de repartição de competências entre os entes federados, ao mesmo tempo em que se transformou em uma fonte de incertezas (CURY, 2000). Competências privativas, concorrentes e comuns – por vezes apresentadas com outros nomes – passaram a integrar textos que versam sobre normas associadas à condução da educação pública¹³.

De uma forma geral, o texto constitucional buscou uma relação mais harmônica entre os entes, na medida em que fez “uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo” (CURY, 2000). Segundo o parecer do referido autor, esse modelo

amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nesta Constituição, a acepção de sistema se dá como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito (CURY, 2000).

Os constituintes definiram no artigo 211, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organizar em regime de colaboração – “instituto jurídico e político que regulamenta a gestão associada dos serviços públicos [...]” – seus sistemas de ensino (ARAÚJO, 2013, p.788). Assim, os estados e os municípios definiriam formas de colaboração, de modo a assegurar a universalidade do ensino obrigatório.

Os sistemas de ensino citados no artigo 211, detalhados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preveem a existência do sistema federal, de sistemas estaduais

¹³ Embora a Constituição Federal faça menção à competência exclusiva, esta não foi localizada nesse texto legal e na LDB/96 em relação à educação pública. Tal competência, uma vez definida, não permite delegação de autoridade.

e municipais de ensino, em seus artigos 16, 17 e 18. Posteriormente, o sistema de ensino foi definido como

o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes (CURY, 2000, p. 753).

Além de especificar os sistemas de ensino que estruturam a educação nacional, a LDB/96 alinhou alguns de seus artigos à ideia de colaboração inserida no artigo 211 da Constituição. No artigo 8^a, a colaboração se daria na organização dos sistemas de ensino; no 9^o esta deveria ocorrer no que diz respeito às competências e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e o ensino médio, norteados os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum; no artigo 10^o, deveria assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público.

Posteriormente, em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, em seu artigo 4^o, ficou acertado o papel da União na definição de normas de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, responsabilizando-a pela educação básica e alterando o *caput* do artigo 214, com a abertura para a articulação do sistema nacional de educação. Segundo tal artigo, uma lei estabeleceria um plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação.

A colaboração entre as instâncias governamentais, para organizarem seus sistemas de ensino, indicava para ações educacionais efetivadas de forma articulada entre os entes federados; o que teria como pressuposto a coordenação, bem como normas claramente definidas sobre como seriam essas formas colaborativas, prazos para sua execução, penalidades pelo não cumprimento e qual responsabilidade caberia a cada esfera a fim de “evitar choques ou ações descoordenadas capazes de provocar uma piora na qualidade da política” educacional (ABRUCIO, 2010, p. 60). Ocorre, porém, que a regulamentação da cooperação, prevista para acontecer por meio de leis complementares, não se efetivou.

Com responsabilidade pela coordenação nacional da política de educação e pela assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios (LDB, 1996, art.8^o §1^o), o governo federal atua para dinamizar o regime de colaboração. Entre as ações de estímulo à cooperação entre os entes federados, a criação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁴, em 1996 e, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵, em 2007. Entre as medidas mais recentes, a criação da Secretaria de Articulação¹⁶ com os Sistemas de Ensino, em 2011, e o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE)¹⁷, em 2012, o que demonstra a intenção do governo federal de agir como articulador no regime de colaboração definido pela CF e reforçado pela LDB.

Ações como essas estão em linha com o que Arretche (1999, p.115) observa sobre o papel do governo federal. A autora entende que “no Estado federativo tornam-se essenciais estratégias de indução capazes de obter a adesão dos governos locais”, considerando-se que estados e municípios são resguardados pelo princípio da autonomia, o que lhes garante assumir políticas públicas nesses moldes sob a prerrogativa da adesão. Assim, coube à esfera federal incentivá-los a cooperar (ARRETCHE, 1999) ainda que uma articulação mais efetiva dependa de um regime no qual a educação seja uma política sistêmica e nacionalmente consistente (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Araújo (2013), entretanto, adverte que o papel de coordenação da União exige também certa ação normativa e redistributiva e que a viabilidade dessa ação vai depender da correlação de forças estabelecida entre os entes federados. Lembra ainda, que estes podem aceitar ou não as normas definidas, assim como os mecanismos de redistribuição das receitas.

Deve-se ainda levar em consideração que a maior participação da União no trabalho de articulação (ARRETCHE, 1999) ou de sua participação mais efetiva depende da edição de

¹⁴ Lei nº 9424/96; promoveu mudança nos critérios de distribuição da receita tributária entre as redes escolares dos municípios e a rede estadual; fundo criado para atender exclusivamente ao ensino fundamental - da 1ª a 8ª série - composto por 15% dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos estados e pelos municípios, como o Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ICMS e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) -Exportação, com a complementação da União quando fosse o caso.

¹⁵ Lei nº 11.494/2007 e Dec. nº 6.253/07; substituiu o FUNDEF; fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual, abrangendo todos os estados e o Distrito Federal, sendo composto por parcela financeira de recursos federais e por 20% da receita dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios com complementação da União, para ser aplicado exclusivamente na educação básica, tendo um valor anual mínimo por aluno definido nacionalmente. Os recursos são distribuídos proporcionalmente entre estados e municípios de acordo com as matrículas na educação básica (PINTO, 2007).

¹⁶ Criada por meio do decreto nº. 7.480, de 16/05/2011. A secretaria busca desenvolver ações que promovam a equalização do ensino, a fim de garantir um padrão mínimo de qualidade educacional para todo o país e consiga superar as desigualdades regionais e locais que persistem na atualidade.

¹⁷ Instrumento para fortalecer o regime de colaboração entre os municípios (horizontal) e entre estados e União (vertical); criada pela Resolução nº 1, de 23/01/ 2012, do Conselho Nacional de Educação; a ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre os entes federados de forma articulada com o tradicional regime de colaboração vertical e, que pode ser aberta à participação de instituições privadas e não governamentais, mediante convênios ou termos de cooperação, sem que isso represente a transferência de recursos públicos para estas instituições e organizações.

leis complementares, que segundo o texto constitucional, fixariam “normas para cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento do bem-estar em âmbito nacional” (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). A indefinição das responsabilidades de cada ente federado, deixada para leis complementares (SOUZA, 2005), traz graves problemas de superposição de ações e *accountability* (CAMARGO, 1999).

No que se refere à cooperação, não se pode afirmar que a Constituição implantou o federalismo cooperativo considerando-se apenas os artigos que propõem a colaboração e as competências partilhadas entre municípios, estados e União. Isso porque, apesar de os constituintes introduzirem artigos que sugerem a cooperação entre os entes federados, “em raros momentos, especificaram claramente a competência de cada esfera em determinada área [...]” (FRANZESE, 2010, p.93). O mesmo pode ser dito em relação às competências comuns e concorrentes, as que mais afetam as relações entre as esferas de governo (SILVA, 2005).

Em sua análise sobre o federalismo cooperativo, logo após a promulgação da Constituição, ou mesmo da LDB/96, no caso específico da educação, Souza (2005) considerou difícil o objetivo de promover a cooperação entre os entes federados por duas razões:

A primeira está nas diferentes capacidades dos governos subnacionais de implementarem políticas públicas, dadas as enormes desigualdades financeiras, técnicas e de gestão existentes. A segunda está na ausência dos mecanismos constitucionais ou institucionais que estimulem a cooperação, tornando o sistema altamente competitivo (SOUZA, 2005, p. 112).

A LDB/96 dispõe sobre prioridades no atendimento à educação, sem explicitar eventuais exceções: aos estados cabe assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (artigo 10º, inciso VI); aos municípios, a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental (artigo 11º, inciso V). Em relação ao nível fundamental, tanto municípios quanto estados podem atuar, embora a prioridade da oferta seja dos municípios, significando dizer que os propósitos relativos ao ensino fundamental, tanto do município, quanto do estado, em tese, correm na mesma direção, convergem para um mesmo fim, sendo suas responsabilidades comuns ou compartilhadas. União, estados, Distrito Federal e municípios podem ofertar a educação básica, na mesma cidade, no mesmo bairro e até na mesma rua. Em razão disso, redes distintas podem oferecer o mesmo nível de ensino, com critérios de qualidade, com currículos, investimentos e funcionamento inteiramente diferenciados.

Embora a União tenha prioridade sobre o ensino superior, não há referência na LDB quanto sua responsabilidade em manter universidades ou instituições de ensino. Como historicamente a União tem papel destacado no ensino superior, entende-se que sua prioridade é nesse nível de ensino, mesmo que a legislação permita sua atuação em toda a educação básica (SAVINI, 2010).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Comissão de Educação Básica (CEB) de 4/2010, de 14/07/2010, definiu diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, embora de forma genérica, meramente na forma de sugestões aos sistemas de ensino estaduais e municipais. Há que se considerar que prevalece, todavia, a competência para que cada escola decida o que de fato vai fazer¹⁸, embora, na prática, a decisão seja dos vendedores de livros didáticos e de sistemas pedagógicos, como observa Cunha (2011). Para o autor, o campo educacional sofre pressões para venda de mercadorias para o consumo das instituições escolares. Desta forma, nas escolas são vendidos “livros, computadores, sistemas apostilados de ensino e outros produtos”, sendo possível encontrar a venda de “consultorias, treinamentos, avaliação e até mesmo de gestão de redes inteiras” (CUNHA, 2011, p. 589).

O artigo 210, da CF, dispõe que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Ocorre que os documentos oficiais existentes são as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, demasiadamente genéricos. Paradoxalmente, esses sistemas de ensino são submetidos ao crivo de um sistema de avaliação nacional de ensino, com testes padronizados concebidos como fórmula única de currículo em âmbito nacional. Em razão disso, ocorre uma distorção no processo: as provas externas acabam influenciando o que deve ser ensinado nas escolas, determinando o currículo, quando este é que deveria orientar os exames.

A distorção, que combina a não uniformidade dos currículos e as competências dos entes federados para condução de ações no campo da educação, é ponto de permanente debate. O *site* do movimento Todos Pela Educação¹⁹, em 27/09/2010 promoveu debate com especialista para discutirem se há necessidade de uma proposta curricular unificada para todo

¹⁸ Desde a promulgação da LDB/96 cada escola tem autonomia para definir o que, quando e como os alunos devem aprender através de um projeto político pedagógico e decidir a própria estrutura curricular. Em seu artigo 26, essa lei determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

¹⁹ A Educação Básica precisa de um currículo mínimo? Especialistas discutem a necessidade de uma proposta curricular para todo o País. Debate promovido pelo movimento Todos Pela Educação. Disponível em ><http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/10666/a-educacao-basica-precisa-de-um-curriculo-minimo>> Acesso em: 12 jan.2013.

o país. Para Carlos Roberto Jamil Cury, a concepção de currículo mínimo é importante, pois o corpo docente e os conselhos estaduais precisam ter autonomia, em que pese o fato de as diretrizes terem sido “concebidas de forma muito ampla”, com abandono dos “elementos importantes de coesão e homogeneidade”. Para José Francisco Soares, o Brasil estaria atrasado em relação à estrutura curricular, pois, em sua avaliação, os conteúdos básicos deveriam ser os mesmos em todo o território nacional, sendo diferente apenas naquilo que é marginal. Cesar Callegari, por sua vez, não concordou com a existência de um currículo unificado e padronizado para todo o país, na medida em que – segundo tal pensamento – é preciso “garantir o respeito a diferentes estratégias educativas, além de considerar as particularidades de cada estado e região” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010).

1.4 RELIGIÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Diferentemente do que ocorre com as outras disciplinas em que a União define os parâmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares, o Ensino Religioso tem seu conteúdo e sua especificação definidos por estados e municípios, em decorrência da União ter transferido tal responsabilidade a eles. A transferência dessa responsabilidade faz com que o espaço público escolar apresente-se como arena estratégica para difusão de valores e crenças de instituições religiosas, fenômeno antigo no Brasil. Tal opção somada ao elevado grau de liberdade do federalismo dificulta a construção da autonomia do campo educacional, de acordo com Cunha (2006), especialmente no que diz respeito à educação pública diante das instituições religiosas, com destaque para a Igreja Católica.

Desde o período da colonização a Igreja Católica marcou sua presença no país, valendo lembrar a preocupação do governo português em expandir a fé cristã nas colônias conquistadas. Com esse propósito a Companhia de Jesus, ordem religiosa católica, criou as primeiras escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil.

Assim, coube aos jesuítas catequizar os índios e, posteriormente, suas funções foram ampliadas para a formação dos filhos dos colonos, a fim de instruí-los para cursar o ensino superior em Portugal. Em 1759 os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, influenciado pelas ideias iluministas contrárias à Igreja (ROMANELLI, 1980; FIGUEIREDO, 1995).

No período do Império, o Brasil manteve o regime português de padroado estabelecido na Constituição de 1824. Nesse regime, Estado e Igreja Católica mantinham uma estreita colaboração política e ideológica, no qual a religião se subordinava ao Estado e o Estado à

religião. O imperador nomeava bispos e os ocupantes de vários cargos eclesiásticos, sendo todos remunerados pelo Estado como se fossem funcionários públicos e também tinha o poder de divulgar e aprovar as bulas papais. O catolicismo era a religião oficial do Estado e as demais religiões ficavam proibidas de manifestarem-se publicamente. No âmbito da educação, o ensino do catolicismo fazia parte do currículo das escolas públicas e seus professores eram obrigados a jurar fidelidade a esta religião (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

O conteúdo religioso na educação brasileira se firmou com a lei de 15 de outubro de 1827. O artigo 6º da referida lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever, a conhecer a gramática, as operações aritméticas, as noções de geometria e os princípios de moral cristã e da fé católica (CURY, 1993). Tal situação começou a se modificar nas três últimas décadas do século XIX, momento em que a intrincada relação entre Estado e Igreja tornou-se incômoda tanto para um quanto para outra. Por um lado, havia a pretensão de o Vaticano exercer o controle do clero brasileiro sem a interferência estatal. Por outro lado, existia a pressão de forças políticas de orientação liberal e positivista para que o Estado adotasse a neutralidade no que diz respeito à crença religiosa, a fim de que este se sintonizasse com os seus contemporâneos europeus, especialmente a França (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

A proclamação da República, em 1889, promoveu profundas modificações na relação entre Estado e Igreja. O regime republicano instaurado determinou a separação entre estes dois entes, consagrando-a com a Constituição de 1891. Além disso, suprimiu o ensino da religião nas escolas públicas, sendo colocada em seu lugar a disciplina Moral, tendo como propósito transmitir e inculcar nas novas gerações os valores republicanos e seculares. A partir daí os professores não precisavam mais jurar fidelidade ao catolicismo (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

Essa separação foi um golpe para a Igreja Católica que, desde então, articulou-se política e ideologicamente para reaver a posição perdida, tornando-se um importante grupo de interesse. Essa articulação promovida pela Igreja Católica surtiu efeito e garantiu o retorno do Ensino Religioso à rede pública em todo país, em 1931, por meio do decreto nº 19.941 assinado por Getúlio Vargas. A partir daí, o Ensino Religioso facultativo poderia ser ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal desde que um grupo de, pelo menos, 20 alunos tivesse interesse em frequentar tais aulas. Os pais ou responsáveis deveriam optar ou não pela dispensa dos alunos, os ministros dos respectivos cultos tinham como responsabilidade a organização dos conteúdos e a escolha dos livros,

sendo os professores escolhidos pelas autoridades do culto relativas ao Ensino Religioso confessional (CUNHA; CAVALIERE, 2007).

O decreto foi condenado pelos pioneiros da Educação Nova no Manifesto de 1932 e contou com o apoio dos evangélicos, mas o movimento em defesa da laicidade não foi forte o suficiente para impedir que a Igreja Católica saísse vitoriosa tanto desse embate quanto de outros nos momentos de elaboração da legislação educacional.

Cabe destacar que Rocha (2013, p. 239) observa que o embate político-cultural entre publicistas, privatistas e confessionais é um dos conflitos históricos centrais do setor educacional brasileiro. Tais embates entre esses agentes centram-se predominantemente em três subtemas, como o da “laicização do ensino *versus* o Ensino Religioso na escola pública; o princípio da liberdade de ensino; e as possibilidades de financiamento estatal para os setores privados e confessionais das organizações educacionais”.

No que diz respeito ao decreto de 1931, ressalta-se que a articulação política da Igreja Católica garantiu não só inserir os termos do decreto como também a oferta obrigatória do Ensino Religioso no texto constitucional de 1934 e em todas as suas versões posteriores, mesmo sendo a disciplina facultativa para os alunos.

É importante considerar que embora conste como determinação legal, nem todas as escolas públicas oferecem o Ensino Religioso, “devido a uma espécie de laicidade difusa no setor público diante de tanta falta de docente, com tão pouco tempo para o desenvolvimento de conteúdos que só podem ser ensinados na escola, o Ensino Religioso acabava sendo deixado de lado” (CUNHA, 2012, p.97).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, também não ficou imune à pressão da liderança da Igreja Católica. Durante o longo período de tramitação do projeto na Câmara dos Deputados esta instituição articulou-se pela inserção do Ensino Religioso. O resultado não agradou aos líderes católicos, uma vez que a “LDB/61 restringiu o espaço do Ensino Religioso, dando a ele o tratamento de um componente da educação, fora do sistema escolar e sem ônus para os cofres públicos, deixando a cargo das instituições religiosas interessadas” (LUI, 2011, p.23). Novamente, tais líderes se articularam para derrubar a restrição do uso de recursos públicos para o pagamento dos professores, o que foi possível com a promulgação da Lei 5692/71. Este documento legal suprimiu a cláusula que proibia o uso de recursos governamentais para o Ensino Religioso nas escolas públicas, previsto no artigo 97 da LDB/61 (LUI, 2011).

As discussões sobre o Ensino Religioso ressurgiram com força no período da Assembleia Constituinte de 1987/88. Várias organizações ligadas à Igreja Católica, lideradas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) se mobilizaram pela inserção do Ensino Religioso na Constituição de 1988 e conseguiram quase 800 mil assinaturas, enquanto a emenda popular de apoio à laicidade recebeu 280 mil (CUNHA, 2006). Com tal iniciativa, as entidades religiosas católicas reforçavam a posição dos constituintes que eram favoráveis à manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas. Além disso, de acordo com Cunha (2006, p. 4)

a mudança de posição dos deputados evangélicos, beneficiados pelo apoio católico a sua demanda de legalização do controle, pelas igrejas, dos meios de comunicação de massa, fez com que eles, em contrapartida, apoiassem a oferta obrigatória do Ensino Religioso nas escolas públicas, mas facultativa para os alunos.

Assim como nas disputas em torno das legislações anteriores, a pressão da Igreja Católica encontrou resistência de grupos contrários à inclusão da disciplina. A Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e professores universitários defenderam um ensino laico na constituinte e a liberação da escola pública do ônus com o Ensino Religioso. Outras entidades também participaram do movimento na luta pela laicidade, mas este não foi forte o suficiente para impedir a vitória das instituições religiosas (RANQUETAT, 2007). A Constituição Federal de 1988 incluiu o dispositivo que determina o Ensino Religioso como disciplina a ser ofertada pelas escolas públicas de ensino fundamental, nos horários normais, sendo facultativa aos alunos.

No processo de elaboração da LDB, de 1996, apesar dos esforços da Igreja Católica, o texto legal não agradou completamente a instituição, uma vez que permaneceu em uma parte do artigo 33, a proibição do uso de recursos públicos para o Ensino Religioso. Mas esse obstáculo foi facilmente transposto em pouco tempo. O presidente Fernando Henrique Cardoso declarou a necessidade de mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente o artigo 33, abrindo “caminho para a intensificação do controle religioso do currículo da escola pública” (CUNHA, 2012, p. 98). Tal iniciativa atendia às expectativas das instituições religiosas, em especial da Igreja Católica. A partir daí iniciou-se a corrida para alterar a LDB. Por meio de articulações entre grupos políticos e instituições religiosas, o Congresso aprovou a lei 9475/97 com brechas que poderiam ser preenchidas nas legislações infraconstitucionais. A complementação nas instâncias inferiores do Estado contou com a

pressão de grupos religiosos, especialmente o clero católico (CUNHA, 2012). Logo, as mudanças nesta lei teriam atendido aos interesses explícitos ou não desses grupos, de acordo com o autor.

A alteração legal deu nova redação ao artigo 33 da LDB com duas supressões importantes: a primeira diz respeito à restrição de se utilizar recursos públicos para financiar o Ensino Religioso nas escolas públicas e a segunda, relacionada ao confessionalismo. As omissões no novo texto legal trouxeram implicações como negociação entre as organizações religiosas, os governos estaduais e municipais para financiar seus agentes no ensino público, fortalecendo os grupos interessados no modelo confessional em detrimento de outros contrários a tal modelo (CUNHA, 2006).

Além disso, a lei 9475/97 delegou aos sistemas de ensino estaduais e municipais o poder de regulamentar os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecer normas para habilitação e admissão dos professores. Com tal medida e com o Parecer CNE/CP N° 97/99

A União abriu mão de seu papel na definição das diretrizes curriculares no que concerne ao Ensino Religioso, bem como na configuração da docência dessa disciplina, transferindo essas atribuições aos estados e municípios, onde as pressões das entidades religiosas podem ser exercidas mais eficazmente, até mesmo de forma menos visível (CUNHA, 2012, p.99).

O autor complementou observando que como o Conselho Nacional de Educação optou por não definir as diretrizes curriculares, os estados e os municípios puderam definir os critérios para a formação e recrutamento dos professores para o Ensino Religioso. Com isso, os grupos confessionais conseguiram avanços expressivos, em alguns sistemas de ensino a partir de conquistas mais gerais na legislação federal, de tal forma que abriram espaços para negociações nas instâncias inferiores do Estado, nas quais suas pressões têm sido muito eficazes. Vale lembrar que um ano após a C.F de 1988, os grupos confessionais conseguiram extrapolar o nível fundamental definido na Carta Magna, estendendo o Ensino Religioso para a educação infantil e/ ou para o nível médio. Em alguns estados foi possível também inserir a exigência de habilitação própria para os professores de Ensino Religioso (CUNHA, 2012).

Os critérios variam muito como foi observado na tese de doutorado de Lui (2011). Em alguns sistemas a formação adicional deve ser ministrada por entidades religiosas, outros pela Secretaria Estadual de Educação. Há aqueles que a formação exigida é pós-graduação em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso, licenciatura em História, Filosofia, Sociologia, dentre outras, mas há outros sistemas de ensino que aceitam qualquer licenciatura. Em relação

ao conteúdo, há estados que a elaboração do material é responsabilidade das instituições religiosas e em outros, a elaboração deve ser em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação.

É importante registrar que essa interpretação distinta da legislação nacional não se limita aos sistemas estaduais. Do mesmo modo, os sistemas municipais também interpretam de forma diferente a legislação federal e as estaduais, e acabam gerando diferenças significativas no Ensino Religioso que implantam nos seus sistemas de ensino, o que Cunha (2013) nomeou como anomia jurídica. Estudos relativos ao Ensino Religioso nas escolas públicas demonstram que existem diferenças entre os sistemas de ensino.

Essas diferenças são possíveis em razão da estruturação do sistema federalista brasileiro. As brechas no modo que o país organiza-se política e administrativamente abre espaços para que instituições religiosas façam o uso do ambiente e dos recursos públicos para difundirem seus credos. A permissividade do sistema faz com que grupos de interesse religiosos moldem as legislações federais de acordo com seus propósitos. Assim, criam oportunidades para influenciarem as esferas estaduais e municipais, promovendo legislações heterogêneas nos sistemas de ensino entre as unidades da federação²⁰ (CUNHA, 2012). Além disso, com a transferência da definição das diretrizes curriculares para o Ensino Religioso da União para os estados e municípios, ampliou-se ainda mais a possibilidade de currículos diferentes entre as redes.

Vale acrescentar que a pressão exercida por grupos religiosos, em especial, pela Igreja Católica, na tentativa de reconquistar seu espaço na educação pública, fez com que o Ensino Religioso se tornasse a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira e assim mesmo como oferta obrigatória. De fato a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, com os mais variados objetivos, assenta-se na discussão da autonomia do campo educacional²¹ seja diante do campo político, do campo religioso e/ou do campo econômico. Foi em 1932 que os educadores progressistas defenderam a necessidade de autonomia no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ressaltando o caráter proselitista das seitas e doutrinas interessadas na presença do Ensino Religioso na escola pública, com reflexos perturbadores para a educação (AZEVEDO et al., 1960).

Destaco que o poder de influência dos grupos religiosos nos conteúdos curriculares da educação pública brasileira, de acordo com Rocha (2013), diminuiu de forma gradativa e

²⁰ É possível conhecer as diferenças entre as legislações relativas ao Ensino Religioso de todos os estados e de alguns municípios brasileiros, consultando do Observatório da Laicidade na Educação www.edulaica.net.br.

²¹ Campo está sendo empregado no sentido de espaço social.

constante, ao longo do século XX. Nesse período, de acordo com a autora, ocorreu redução no número de anos de estudo da disciplina Ensino Religioso tanto na legislação quanto na realidade educacional brasileira²², conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Ensino Religioso nas escolas públicas em anos de estudo

	1934 e 1961	1961 e 1967	1967 e 1971	1971	1988	2006
Legislação	12 anos	11 anos	11 anos	8 anos	8 anos	9 anos
Realidade	12 anos	8 anos	8 anos	8 anos	8 anos	9 anos

Fonte: Rocha (2013).

A presença do Ensino Religioso nas escolas públicas para Fischmann (2008b, p.32) é uma dentre outras polêmicas fulcrais associadas ao Estado laico, uma vez que “toca em pontos centrais da temática da cidadania, relacionados à liberdade de crença e de culto, assim como, de forma inextricável, à liberdade de consciência – cerne da própria liberdade democrática”. De fato, a presença de tal ensino, dentro desse contexto, provoca intensos debates sobre a questão da laicidade do Estado, expressa pela Constituição Federal que é, frequentemente, colocada em xeque por decisões do Estado que, sob o pretexto de ampliar reflexões sobre o tema, promove o fortalecimento ideológico e político de instituições religiosas. Nesse sentido, o Estado brasileiro contraria os princípios da laicidade na medida em que abre a escola pública para que as religiões hegemônicas (católica e evangélicas) disseminem suas crenças, privilegiando-as em detrimento das demais e da não crença. Fischmann (2008a) observa que se deve ficar alerta para os perigos decorrentes da postura desses grupos religiosos que por se considerarem majoritários no país, buscam garantir a hegemonia nas decisões públicas. Estes acabam gerando muitos conflitos com aqueles que resistem a tal hegemonia. Há ainda que se considerar, segundo a autora, os riscos do uso do critério de maioria na condução do Estado. Isso seria um equívoco, na medida em que a democracia pressupõe um governo que atenda a todos e não apenas uma parcela da sociedade. Posturas como essas contrariam a posição de um Estado laico que

não apenas salvaguarda a autonomia do poder civil de toda forma de controle exercido pelo poder religioso, mas, ao mesmo tempo, defende a autonomia das igrejas em suas relações com o poder temporal que não tem o direito de impor aos cidadãos profissão alguma de ortodoxia confessional (ZANONE, 2004, p. 670).

²² Exceção ocorreu no ano de 2006, momento em que houve crescimento de um ano de estudo em razão da lei 11.274 que modificou o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, ampliando de oito para nove anos o ensino fundamental (ROCHA, 2013).

Tal posicionamento das religiões hegemônicas suscita muitas críticas de autores que defendem a neutralidade do Estado em matéria de religião e a liberdade de crença para aqueles que frequentam a escola pública e sofrem com práticas proselitistas. Autores como Fischmann (2008a) e Cury (2004) entendem como problemática a presença do Ensino Religioso na escola pública. Para Fischmann (2008b, p.7), tal ensino abre “a escola pública à pressão de grupos religiosos que detêm ou tentam deter há séculos a hegemonia do país”.

Cury (2004, p. 184) entende que tal questão “envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos”. A autonomia desse campo, nesse contexto, vem sendo desafiada, podendo ser evidenciada, no caso da laicidade – entre outras coisas – pelas sucessivas vitórias da Igreja Católica, nos textos legais, por intermédio de artigos que favorecem seus interesses em detrimento das “conquistas republicanas do Estado laico e da liberdade religiosa” (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004). Nessa disputa por reconquistar seus espaços, a Igreja Católica, certamente o ator de maior destaque, por operar como um grupo de interesse, figura como protagonista na luta histórica por tornar público o que é privado. Ademais, conta com o apoio de algumas Igrejas Evangélicas que vêm mudando seu posicionamento de defesa da laicidade nas escolas públicas, fortalecendo a defesa do Ensino Religioso nesse espaço. Além do poder explícito das igrejas, a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas evidencia a “derrota política dos setores laicos ativos” o que é “um componente, dentre outros, da regressão do campo educacional, no que concerne à sua autonomização diante do campo político e religioso” (CUNHA, 2006, p. 14). Cabe salientar que a articulação entre atores desses dois campos tem garantido o avanço da religião nos textos legais e, conseqüentemente, na escola pública.

No contexto escolar, os avanços nos textos legais permitiram formatos variados nos diferentes sistemas de ensino. Estudos de Bastos (2005), Lui (2006), Ranquetat Junior (2007) dentre outros retratam o que prescreve as leis de tais sistemas. Além de revelar as diferentes determinações legais, entendo ser relevante também conhecer, na prática, como a religião se faz presente na escola pública.

Observação mais atenta do ambiente escolar, extrapolando os limites da sala de aula, possibilita perceber a “permissão de uma colonização não explícita da escola pelo *ethos* religioso” (CAVALIERE, 2006, p.9). A religião, em suas diferentes formas de manifestação, está presente não só nos discursos dos professores de Ensino Religioso e demais membros da escola. A sala de aula é apenas uma das formas de ocupação do espaço público, assim como é

apenas uma das maneiras de disseminação de crenças, de valores e de costumes de determinada religião.

Ela está presente também nas mesas, nos murais, nas comemorações, nas festas, nas orações, nas músicas religiosas e nos quadros de aviso. As respostas de 55 mil diretores de escolas públicas do ensino fundamental aos questionários de 2011 da Prova Brasil revelaram que 51% deles declararam ter costume de fazer orações ou cantar músicas religiosas, 66% disseram ofertar o Ensino Religioso, 49% reconheceram que obrigam os alunos a frequentar a disciplina e 79% assumiram não oferecer atividades alternativas para os alunos que não desejassem participar das aulas dessa disciplina (CUNHA, 2013).

Mendonça (2012), Seffner e Santos (2012), Pereira e Mitynishimoto (2012), Grassi (2012) e Medeiros (2012) revelam que o espaço externo à sala de aula é repleto de mensagens, subliminares ou não, predominantemente católicas, o que poderia afrontar o pluralismo, os princípios da igualdade e da liberdade de crença previstos na Constituição Federal. Tais iniciativas desconsideram, em primeiro momento, a laicidade do Estado. Em segundo momento, o respeito às diferenças e à pluralidade religiosa presente no ambiente escolar.

Observações realizadas no sistema estadual de ensino, por Mendonça (2012), revelaram alguns exemplos da apropriação do espaço escolar por parte de professores, diretores e coordenadores. Segundo a autora, a pesquisa realizada em uma escola de nível médio, na Zona Sul do Rio de Janeiro, permitiu identificar a prática de orações como “Pai Nosso” e “Ave Maria” no início de encontros com pais, alunos e professores. Permitiu também verificar que peças teatrais são por vezes encenadas, também como forma de ocupação do espaço religioso, em parceria com a paróquia católica do bairro. Observou ainda que as comemorações e as semanas festivas da escola seguem o calendário litúrgico católico. Além disso, constatou a exposição de símbolos como crucifixo na entrada da escola, a Bíblia na sala da direção e murais com mensagens religiosas pelos corredores.

Observações similares foram destacadas na pesquisa de Seffner e Santos (2012). A pesquisa, realizada em 12 escolas públicas de ensino fundamental, em três municípios gaúchos, revelaram que os avisos transmitidos diariamente aos alunos no pátio de uma das escolas pesquisada eram entremeados por orações. Segundo os autores, a direção teria revelado que após cada oração os alunos permaneciam quietos por instantes, e era possível transmitir alguns avisos. Tal estratégia utilizada pela direção revelou a fragilidade de sua autoridade, demonstrando que a religião é considerada “uma ferramenta a mais na luta pelo

fortalecimento do controle social e consequente preservação da autoridade”, como observado na pesquisa de Cavaliere (2007, p.313).

Pereira e Mitynishimoto (2012) pesquisaram três escolas municipais no Mato Grosso do Sul e também constataram a presença símbolos religiosos no espaço escolar, além da prática de orações entre alunos e professores. Grassi (2012), nas visitas realizadas em todas as escolas municipais de São José dos Campos, observou além dos aspectos apontados pelos outros autores, imagens de Nossa Senhora e de Jesus Cristo, na secretaria, na sala da direção e dos professores.

Além dos símbolos religiosos, da prática de orações, Medeiros (2012, p.39) destacou, em sua pesquisa realizada em cinco escolas públicas municipais de ensino fundamental de Petrópolis, “ora missas e cultos, ora encontros evangelizadores semanais durante o horário letivo ou quinzenalmente aos domingos”. Em uma das escolas visitadas o autor relatou que anualmente, no mês de maio, ocorria a coroação da Nossa Senhora com os alunos, após uma celebração eucarística. Na Páscoa a escola recebia a visita de um frei para evangelização.

As pesquisas apresentadas evidenciam que a religião se faz presente não apenas nas aulas de Ensino religioso, mas em outros ambientes, demonstrando que o espaço escolar público é apropriado por professores, diretores e coordenadores como se fossem privados (privatização do público) no qual estes se sentem à vontade para expor símbolos religiosos, realizar orações e comemorações nos feriados que têm origem no catolicismo. Tais profissionais consideram que as práticas do cristianismo como os símbolos religiosos representam valores universais e, em razão disso, não estariam ferindo a liberdade religiosa, como relataram nas pesquisas citadas. Desconsideram que o Estado e seus órgãos públicos, por pertencerem a todos, deveriam estar acima de convicções particulares (Fischmann, 2008b).

Nesse sentido, vale salientar que os símbolos, os discursos e os rituais religiosos, dentro e fora da sala de aula, não são elementos neutros e de significado único. Ao contrário, são de múltiplos significados. Cada um deles remete a valores e crenças de grupos religiosos, normalmente hegemônicos. Acrescento que tal imposição tem conotações políticas, uma vez que é antidemocrática, podendo ser nociva psicologicamente ao promover conflitos, silenciar e constranger os que não professam esta ou aquela fé ou, mesmo, fé alguma.

CAPÍTULO 2

RIO DE JANEIRO: FUSÃO POLÍTICA, DESCONTINUIDADE EDUCACIONAL E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA

O objetivo deste capítulo é apresentar breve histórico da formação do estado do Rio de Janeiro e das principais ações no âmbito político, econômico e educacional, dedicando especial atenção ao campo da educação, marcado pela descontinuidade das políticas públicas desenvolvidas nessa área e pelo intenso processo de municipalização. A partir de então focalizo o processo de aprovação da lei 3459/00, que estabeleceu o Ensino Religioso confessional nas escolas da rede estadual. Nesse contexto, foram analisados documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, como as normas e as diretrizes para o Ensino Religioso confessional das escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro.

2.1 RIO DE JANEIRO: REORDENAMENTO INSTITUCIONAL

A cidade do Rio de Janeiro, por ter sido capital do Brasil por quase dois séculos, transformou-se no maior centro cultural, social, político e econômico do país até a década de 60. Para Motta, a cidade-capital construiu sua “identidade como espaço síntese da nação e da nacionalidade” (2001, p.3), soando como natural dizer-se que aquilo que valia para o Rio de Janeiro valia para o Brasil. O mesmo, porém, não poderia ser dito com relação à província do Rio de Janeiro, evidenciando a complexa relação existente entre capital e província homônimas. Enquanto a cidade progredia de forma expressiva por sua condição de capital do país, a província fluminense permaneceu pouco desenvolvida por muito tempo, embora tivesse sido o principal polo econômico do país, graças à pujança da cafeicultura escravista do Vale do Paraíba, durante quase meio século do período imperial (FERREIRA, 1985). Sua decadência teve início nos últimos anos do Império com a crise na lavoura cafeeira, acentuando-se na primeira República. A partir de então, a província transformada em estado do Rio de Janeiro²³ perdeu sua hegemonia político-econômica para regiões como São Paulo e Minas Gerais (FERREIRA, 1985).

Com a transferência da capital para Brasília em 1960, a cidade do Rio de Janeiro se transformou em mais um estado da federação. Segundo Osório esta sofreu “um processo de fratura em sua dinâmica institucional” (OSÓRIO, 2005, p.20), sendo transformada num

²³ Com a proclamação da República a província transformou-se em estado do Rio de Janeiro e a cidade em Distrito Federal.

“Estado-capital”²⁴ – com o nome de estado da Guanabara²⁵ – mas sem o devido preparo, uma vez que a autonomia política foi concedida sem que houvesse um plano político e econômico elaborado de modo a oferecer condições ao novo estado da federação brasileira. O mesmo ocorreu com a velha província dependente do dinamismo econômico da cidade do Rio de Janeiro e dos investimentos federais realizados nela até 1960. Nesse sentido, a partir dessa década, tanto os cariocas quanto os fluminenses sentiram que a cidade, paulatinamente, perdia sua importância e o seu dinamismo econômico e social (OSORIO, 2006, p.1 e p.4).

Em 1974, período caracterizado pela distensão política, o então presidente da República General Ernesto Geisel – no período de 1974-1979 – impôs a fusão²⁶ do estado da Guanabara com o então estado do Rio de Janeiro, constituindo o atual estado do Rio de Janeiro. A cidade homônima tornou-se a capital do novo estado com o título de município. Tal medida fazia parte de um projeto nacional do governo federal conhecido como “Brasil Grande” cujo propósito seria promover o desenvolvimento socioeconômico do país (MOTTA, 2001). Muitos desafios precisaram ser enfrentados a partir de então. Dentre eles tornava-se necessário integrar a economia carioca e a fluminense, distintas no que se referia ao desempenho dos diferentes setores econômicos. A primeira, bastante desenvolvida, enquanto a segunda, estagnada. Outro desafio seria equilibrar o novo quadro político fluminense²⁷, no Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era majoritário na Guanabara e no estado do Rio de Janeiro no que se referia à representação parlamentar, mas nas câmaras municipais e nas prefeituras eleitas em 1972, quem detinha a maioria no estado do Rio de Janeiro era a Aliança Renovadora Nacional – ARENA (MOTTA, 2001).

Com a fusão dos dois estados era preciso unir o MDB da Guanabara com o MDB do Estado do Rio de Janeiro. O primeiro, liderado pelo ex-governador carioca Chagas Freitas, e o segundo, comandado pelo senador fluminense Amaral Peixoto²⁸. Ambos disputaram a

²⁴ A caracterização desta categoria foi formulada originalmente por Marly Motta em sua tese de doutorado, em 1997 com o título *O Rio de Janeiro continua sendo...: de cidade-capital a estado da Guanabara*.

²⁵ No dia 12 de abril de 1960 foi aprovado o substitutivo de San Tiago Dantas ao projeto nº 622 de 1959, prevendo a criação do novo estado da Guanabara.

²⁶ A lei complementar nº 20 de 1º de julho de 1974 decretou a fusão dos dois estados a partir de 15 de março de 1975.

²⁷ Antes da fusão havia apenas dois partidos: o MDB, representando a oposição possível e a Arena (Aliança Renovadora Nacional), a situação.

²⁸ Ernani Amaral Peixoto nasceu no Rio de Janeiro em 1905. Ingressou na Escola Naval em 1923. Formou-se em engenharia geográfica. Casou-se com Alzira Vargas, filha de Getúlio Vargas. Apoiou a Revolução de 1930 e ingressou no Clube 3 de Outubro. Ele exerceu os seguintes cargos políticos: ajudante de ordens da presidência da República (1933), interventor federal no estado do Rio de Janeiro (1937), governador fluminense (1950), Embaixador brasileiro nos Estados Unidos, entre 1956 e 1959, ministro da Viação e Obras Públicas, permanecendo no cargo até o início de 1961. Em 1963 foi ministro extraordinário para Assuntos da Reforma Administrativa (1963). Em 1966, foi reeleito deputado federal pela legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Quatro anos depois, foi eleito, pela mesma agremiação oposicionista, senador pelo estado do

liderança do novo diretório, desencadeando assim um confronto de grandes proporções. Do embate, Chagas Freitas saiu vitorioso (FERREIRA, 1999; MOTTA, 2001). Na análise do quadro político desse período, Ferreira observa que a Arena foi derrotada e o MDB fortalecido. Este, a partir de então, passou a controlar tanto a cidade quanto o novo estado do Rio de Janeiro (FERREIRA, 2005, p.3).

No que diz respeito à fusão, a principal meta desse projeto seria a criação de um novo estado do Rio de Janeiro como polo econômico e dotado de força política com capacidade de estabelecer um equilíbrio federativo diferenciado, e em paralelo construir uma nova identidade política e cultural para este ente. Por não ter alcançado tal meta a fusão produziu até hoje um sentimento de perda e insatisfação (FERREIRA, 2005).

Para Osório (2005) a fusão e a perda da centralidade do Rio de Janeiro trouxeram consequências socioeconômicas negativas para o estado. Dentre as consequências, o autor assinala que a região fluminense apresentou a mais baixa taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de toda federação, no período de 1970 e 1980, e sofreu queda significativa na posição relativa no total da transformação industrial, de 15,3%, em 1970, para 9,42%, em 2000. Salienta ainda que, no período de 1987 a 1997, o estado registrou o maior índice de desemprego quando comparado com as demais regiões metropolitanas, produzindo uma queda de empregos industriais de 473 mil para 266 mil e do total de empregos de 2,5 milhões para 2,2 milhões (VELOSO, 2000, apud OSORIO, 2005). Esse contexto, segundo Melo (2001), demonstrava o declínio da economia fluminense. Todavia, quando se media a evolução da riqueza estadual tomando como referência o Produto Interno Brasileiro, o estado do Rio de Janeiro permanecia na segunda posição, em razão do petróleo que jorrava – e ainda jorra – de sua plataforma continental. Apesar disso, a indústria de transformação e o setor de serviços não conseguiam reverter a situação de estagnação que rondava o estado. Para Melo (2001) ainda que a indústria de petróleo tivesse grande representatividade na economia do RJ, notava-se nas últimas décadas uma mudança significativa no seu perfil econômico, que vinha assumindo contornos de um grande centro nacional de serviços e negócios.

O estudo de Luiz Octavio Bicudo Casarin, em 2009, apontou que o cenário da economia fluminense apresentava semelhanças com o quadro descrito por Osório (2005). Os

Rio de Janeiro. Em 1978, ainda pelo MDB, foi reeleito senador, agora pelo voto indireto. No ano seguinte, com a extinção das legendas MDB e ARENA, e a consequente reformulação partidária, filiou-se ao Partido Democrático Social (PDS), falecendo em 1989.

resultados obtidos por Casarin (2009), no período de 1986 a 2006, revelaram que o Rio de Janeiro foi o estado da federação que menos cresceu no período analisado. Em contraponto, a área de serviços e negócios mostrou-se em crescimento. Nesse período a economia fluminense, como observado por Melo (2001), se encontrava fortemente dependente da indústria de extração mineral (petróleo) e pouco centrada na indústria de transformação. Apesar disso, em 2010, a economia do estado do Rio de Janeiro continuava sendo a segunda maior da federação. Todavia, quando se observava o desempenho da economia do estado com relação à economia nacional, a taxa de crescimento do PIB do Brasil e dos estados no período de 1986- 2006, o Rio de Janeiro ocupava a última posição nesse ranking, com crescimento de 1,85% ao ano, enquanto o Brasil cresceu em média 2,5% ao ano (CASARIN, 2009).

Os dados mais recentes encontrados são os disponibilizados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em seus estudos socioeconômicos. O estudo de 2010 compara o ano de 2008 com 2009. Os resultados obtidos confirmaram os estudos anteriores, demonstrando queda na indústria geral em 3,79% com relação a 2008, enquanto o comércio cresceu 5,67% e o estado continuava mantendo a posição de segunda economia da federação baseada no PIB. Ademais, a economia fluminense continuava dependente da indústria de extração do petróleo e pouco desenvolvida na indústria de transformação. Nota-se assim que a trajetória socioeconômica do estado do Rio de Janeiro, conforme ressaltado, sugere a baixa efetividade das ações de seus parlamentares ao longo das décadas em reverter um quadro em persistente declínio. O que se observa, de um modo geral, são iniciativas imediatistas e demagógicas para os problemas enfrentados pelo estado, ações essas apoiadas em políticas públicas desarticuladas, descontínuas, ineficientes e, geralmente, com expressivo cunho eleitoral. Fenômeno comum também no âmbito educacional.

Decorridos mais de 30 anos da fusão, é possível perceber, no panorama atual do estado do Rio de Janeiro, diferentes processos de ocupação e desenvolvimento, nos quais há elevada concentração espacial da população ou mesmo de recursos e atividades produtivas. Embora permaneçam as disparidades entre as regiões, algumas promissoras em termo de desenvolvimento em contraste com outras atrasadas, percebe-se que áreas do antigo Rio de Janeiro experimentam algum crescimento. Nessas regiões foram criados complexos siderúrgicos, desenvolvidos setores químicos, assim como as atividades ligadas à extração do petróleo e gás. Tal avanço, todavia, ainda não foi suficiente para superar a liderança do

município, antiga capital federal, na produção de riqueza do estado do Rio de Janeiro (VASCONCELLOS, 2010).

A fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara representou um desafio a ser enfrentado também no campo da educação. O então governador Faria Lima – período de 1975 a 1979 – assumiu a administração de uma nova unidade federativa que apresentava um quadro educacional desolador. O índice de evasão escolar, nas séries iniciais, atingia 81%, a repetência, nesse mesmo nível de ensino, chegava ao patamar de 30%. Além disso, a rede apresentava um déficit de oito mil docentes e 320 mil crianças em idade escolar encontravam-se fora da escola, segundo estudo de Lobo e Faria (2005, p. 2713). Havia também, de acordo com as autoras, problemas relacionados à formação de professores e aos métodos e programas de ensino. Nota-se que o quadro educacional no estado do Rio de Janeiro teve algum progresso no que se refere aos índices de evasão e repetência que não se encontram atualmente nos patamares observados em 1975²⁹, mas ainda assim os índices educacionais são baixos quando comparados com a média nacional.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a rede de ensino do estado do Rio de Janeiro contava em 2009 com 165.734 docentes, sendo 1% pertencente à rede federal, 33% à rede estadual, 40% às redes municipais e 26% ao setor privado. Os percentuais demonstram a maior participação dos municípios. O mesmo fenômeno se verificou com o número de escolas públicas. No estado do Rio de Janeiro existem 15.428 estabelecimentos de ensino. Desse total, a rede estadual responde por 13,8%, o município por 45,6 % das escolas, a rede federal por 0,3% e as redes particulares por 40,3%. A maior participação do município é voltada ao atendimento do ensino fundamental e pré-escola. Situação similar foi verificada ao analisar os números de matrículas do ensino fundamental quando comparei os anos de 1999 e 2012³⁰ (gráfico 1). No período, foi possível constatar um aumento na participação dos municípios no número de matrículas no ensino fundamental em 15 pontos percentuais, o que correspondeu a um aumento de 22%.

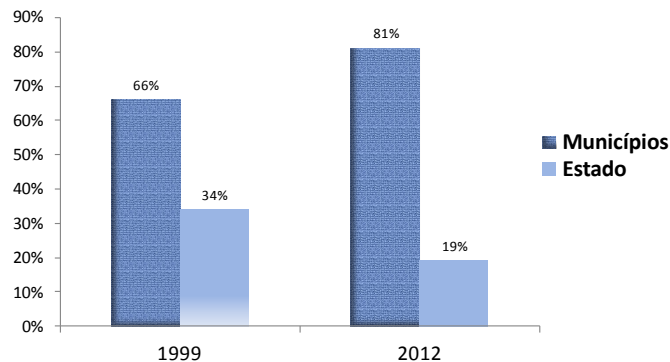
O gráfico 1 ilustra o aumento da participação dos municípios no número de alunos matriculados quando comparado com a rede estadual.

²⁹Segundo dados disponíveis no sítio *Todos pela educação*, no ensino fundamental nos anos iniciais a repetência em 2010 foi de 11,9% e nos anos finais foi de 18,7%. Enquanto a evasão, dados de 2005, foi de 8,2% nos anos iniciais e 16,3% nos anos finais.

³⁰ Os dados das matrículas foram obtidos no INEP nas opções educação básica/ censo escolar/consulta matrículas. Embora os dados estejam disponíveis desde 1997, optei por iniciar em 1999, porque somente a partir desta data os dados são apresentados por níveis de ensino.

**PROPORÇÃO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NAS REDES PÚBLICAS
ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO E MUNICIPAIS
Comparativo 1999/2012 (%)**

Gráfico 1

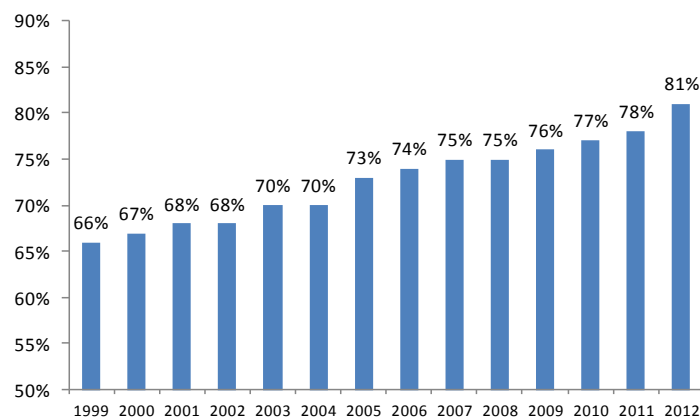


Fonte: INEP

Uma retrospectiva histórica de 1999 a 2012 (Gráfico 2) auxilia na compreensão de que os municípios do estado do Rio de Janeiro vêm assumindo ano após ano mais responsabilidades na oferta do ensino fundamental público.

**EVOLUÇÃO MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS
1999/2012 (%)**

Gráfico 2



Fonte: INEP

No que se refere à crescente municipalização, é importante observar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu para o nível fundamental competências comuns e concorrentes, definindo que tanto os municípios quanto o estado podem atuar nesse nível de ensino. Ainda que a oferta para tal nível seja prioridade para os municípios, não se pode esquecer que as responsabilidades devem ser compartilhadas e compatíveis com a capacidade de cada esfera. Apesar disso, o secretário estadual de educação, empossado em 2010, persiste na política de transferência das matrículas do ensino fundamental, apresentando-a

sistematicamente como a saída para a crise da educação no estado. Para o secretário, é preciso investir no ensino médio que é sua prioridade. Balizado pelo critério financeiro de economia do estado e não pelo critério da qualidade pedagógica, o secretário de educação Wilson Risolia pressiona os municípios a assumirem as turmas de ensino fundamental das escolas estaduais, ainda que estes não tenham condições para tal ou que as realidades sejam bem distintas quanto aos tempos de aula, como ocorre em Duque de Caxias. Lá as escolas municipais ofertam quatro tempos semanais de Língua Portuguesa e de Matemática, enquanto na rede estadual – no ensino fundamental – são seis tempos semanais em cada uma das disciplinas. Isso significa que o aluno da rede estadual que for transferido para a municipal, terá uma redução na sua carga horária nessas matérias. Esse é um claro exemplo de assimetria curricular entre o estado do Rio de Janeiro e seus municípios.

Não há como negar que o ensino médio precisa de expressivo investimento. Embora, os resultados obtidos na nova avaliação da Educação Básica de 2011, o estado do Rio de Janeiro tenha registrado avanços no IDEB, no nível médio – subiu 11 posições no ranking nacional – ainda assim permanece em 15º lugar quando comparado com os demais estados da federação. No entanto, o resultado fluminense ainda ficou abaixo da média nacional, de 3,7, e o estado do Rio de Janeiro permanece em último lugar na região Sudeste e Sul (AZEVEDO, 2012).

De acordo com Azevedo (2012), no ensino fundamental, embora o estado tenha atingido a meta, o resultado foi desolador. No quinto ano, os resultados das escolas ficaram abaixo de Acre, Rondônia, Roraima e Ceará. No nono ano, o estado amargou a 21ª posição entre as 27 unidades da federação. Isso demonstra que não considerar as diferentes realidades socioeconômicas dos 92 municípios, como ocorre com o processo de municipalização, pode influenciar no desempenho quando se analisam os indicadores educacionais do estado. O fato é que os governantes do estado do Rio de Janeiro ainda não assimilaram a municipalização como um mecanismo de cooperação, de ação que deve ser planejada conjuntamente.

Os resultados no IDEB de 2011, ainda que melhores do que os de 2005, 2007 e 2009 não são animadores. Os índices alcançados revelaram que, nos níveis iniciais e finais do ensino fundamental, o estado do Rio de Janeiro superou a média estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) e apesar do desempenho do nível médio ter sido inferior ao ensino fundamental, houve algum progresso quando comparado aos dois anteriores, nos quais manteve a penúltima posição, ficando à frente apenas do Piauí. Mesmo assim, o governo

fluminense tem ainda um longo caminho a percorrer, sendo necessário investir na educação básica e não apenas no nível médio como demonstram as ações promovidas pelo secretário de educação, mencionado acima. Ainda que os resultados do estado não sejam tão satisfatórios nesse segmento e haja necessidade de investimento, este não pode se isentar de dividir a responsabilidade do ensino fundamental com os municípios que não apresentam condições para tal.

Em razão disso, o referido secretário estadual de educação centrou sua atenção na melhoria dos indicadores por meio de mudanças na gestão da rede. Para isso, adotou algumas medidas como mudanças nos critérios da investidura na função de diretor das escolas públicas estaduais e desenvolvimento de um planejamento estratégico. A primeira medida foi implementada pelo decreto nº 38103/2012. De acordo com tal instrumento legal, os candidatos à função de diretor escolar deveriam participar de quatro etapas: processo seletivo, consultivo, formativo e avaliação. O primeiro compreendia a conclusão pelo candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, certificação em conhecimentos em gestão escolar; o segundo referia-se à legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de lista tríplice; o processo formativo consistia em efetivar matrícula em curso de especialização ou mestrado profissional; e, por fim, os candidatos realizariam uma prova de conhecimentos gerais. O rigor no gerenciamento das escolas não se restringia aos novos critérios para acesso à função de diretor. Estes eram permanentemente monitorados e avaliados com base no planejamento estratégico com diversas vertentes. Dentre elas, destacava-se o sistema de bonificação para recompensar os servidores com bons resultados e trabalho em equipe; Gestão Integrada da Escola (GIDE) – sistema de gestão que contemplava aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área da educação com foco em resultados; acompanhamento dos resultados por meio de metas estabelecidas para as escolas e avaliação bimestral em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede estadual (*Saerjinho*).

A falta de colaboração entre a esfera estadual e as municipais e a descontinuidade das políticas públicas podem ser apontadas como dois elementos importantes, dentre tantos outros, para o quadro educacional que se apresentava no estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, não é descabido supor que a perda da centralidade política da cidade do Rio de Janeiro, em 1960 e a fusão ocorrida em 1974 ainda se reflitam nos sucessivos fracassos da educação no estado do Rio de Janeiro, sugerindo que esses dois episódios ainda não foram bem equacionados. O que se observa é que durante muitas décadas a prática das políticas

educacionais tem sido a de mudanças frequentes a cada novo governo. Essa prática de descontinuidade das políticas públicas foi analisada por Cunha (2001, p.474-475), no período de 1977/1990, e denominada administração “zigue-zague”, que faz com que

cada secretário de educação tenha seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da Secretaria durante todo mandato do governador ou do prefeito.

Tal modelo de gestão das políticas públicas, segundo Cunha (2001), impossibilita a avaliação das políticas educacionais. A razão deve-se ao curto tempo em que estas vigoram, impedindo que seus efeitos – mesmo quando potencialmente positivos – sejam somados uns aos outros. Mais grave do que não poder avaliar as políticas educacionais é a desconfiança dos professores às mudanças sinalizadas a cada início de gestão, visto que, desconfiados, eles resistem às propostas, mesmo àquelas sadias e apropriadas. Três são as razões, segundo Cunha (2001), para a administração zigue-zague: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O primeiro consiste em adoção de propostas com fins eleitoreiros; a segunda refere-se às experiências implantadas em toda rede escolar sem bases científicas que a sustentem e, o último, a pressa em resolver problemas da educação em curto tempo.

O padrão da política zigue-zague adotado nas políticas públicas do estado do Rio de Janeiro pelos sucessivos governos desse estado, no campo da educação, contribuem para que paulatinamente a qualidade da educação torne-se pior. Mudam os dirigentes, mas permanece a cultura política fluminense do faz e desfaz na administração pública, em especial, na educação³¹. Muitos são os exemplos das frequentes interrupções de projetos educacionais como a experiência do ensino em tempo integral, no governo de Leonel Brizola – período de 1983-1987; o plano de carreira para o magistério que o governo Moreira Franco – no período 1987-1991 – criou; as terceirizações na educação conduzidas entre 1995 e 1999 pelo governo de Marcelo Alencar; a avaliação de desempenho instituída com o Programa Nova Escola³², no governo de Anthony Garotinho, que governou entre 1999 e 2002. O governador Sérgio Cabral, por sua vez, em seu primeiro mandato – entre 2006 – 2010 – implantou o Plano Estadual de Educação, substituindo-o por novas diretrizes com validade de 12 anos. Todas

³¹ Para aprofundamento sobre a descontinuidade das políticas educacionais ver a dissertação de Santos (2003) que apresenta os principais projetos educacionais desde o governo de Faria Lima (1975-1979) até o governo de Marcelo Alencar (1994-1998) demonstrando as oscilações na política educacional no estado do Rio de Janeiro.

³² Programa *Nova Escola* que condicionava a gratificação dos professores e demais funcionários da escola ao rendimento dos alunos avaliados nos testes de aprendizagem.

essas ações descontínuas, promovidas pelos sucessivos governos do estado, podem indicar que o problema no campo educacional do estado do Rio de Janeiro é político, com reflexões importantes para a qualidade da educação ofertada.

2.2 ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL A PARTIR DA LEI 3459/00

O estado do Rio de Janeiro é singular no que diz respeito ao Ensino Religioso no ensino fundamental público. A estreita relação mantida entre política e religião, principalmente com a católica e com as evangélicas, explicita a falta de clareza na distinção entre as fronteiras do público e do privado. De acordo com Cunha (2012, p. 17-18) o RJ “é o estado onde mais se mistura religião e política, principalmente com o crescimento das denominações evangélicas pentecostais”.

O resultado dessa prática propiciou 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.

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 – 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 estadual³³.

A estratégia adotada pela Igreja Católica para implantar o modelo confessional, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, iniciou-se após a Constituição de 1998, como observado

³³ A pesquisa de campo realizada em escolas estaduais no município de Duque de Caxias, apresentada no capítulo 4, confirma tais práticas.

por Figueiredo (1995). De acordo com a autora, o setor de Ensino Religioso da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), orientou seus bispos e coordenadores estaduais a acompanharem a elaboração das Constituições Estaduais, bem como das leis ordinárias. Para a CNBB era importante garantir a presença do Ensino Religioso não em decretos, resoluções, pareceres, portarias e demais instrumentos menores que são transitórios e temporários, mas na hipótese da Constituição estadual transcrever simplesmente a Constituição Federal caberia às leis em nível estadual ampliar a oferta do Ensino Religioso (FIGUEIREDO, 1995).

Em linha com suas aspirações e da CNBB, o então governador Anthony Garotinho, evangélico, promulgou a lei nº 3459, em 2000, na qual há alguns aspectos que merecem destaque, como o fato de que o Ensino Religioso nas escolas públicas do estado deve ser disponível na forma confessional e ofertado para toda educação básica, não se limitando ao ensino fundamental, de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos. Além disso, as autoridades religiosas passaram a ter o poder de definir conteúdo do Ensino Religioso e também de credenciar os professores exigindo-lhes a formação religiosa obtida em instituição que tais autoridades mantenham ou reconheçam. Vale lembrar que toda implantação desse processo, assim como o pagamento dos professores ficou sob a responsabilidade do estado do Rio de Janeiro.

Para Giumbelli e Carneiro (2004, p. 16), a Igreja Católica teve papel relevante na definição dos rumos tomados pelo Ensino Religioso no Rio de Janeiro

Ela esteve ao lado de Carlos Dias na proposição do marco jurídico e há indícios de que a União dos Juristas Católicos influenciou na decisão do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro quanto à representação de Carlos Minc no que se refere à Lei 3459. A mesma fonte mencionava a Ação da Pastoral dos Políticos Católicos por ocasião da discussão do veto da governadora. Aliás, a própria governadora foi diretamente procurada. O Ensino Religioso esteve entre os temas da visita que dezenove bispos de arquidioceses fluminenses fizeram ao palácio da Guanabara em 04 de junho de 2003 – ou seja – pouco antes da governadora Rosinha Garotinho autorizar o concurso para os professores da disciplina. Posteriormente, o encontro promovido pela Secretaria Estadual de Educação para dar as boas-vindas aos candidatos aprovados ocorreu na sede da arquidiocese.

A lei, como observa Giumbelli e Carneiro (2004, p.11), trouxe mudanças para a educação pública do estado ao dispor sobre o perfil do profissional apto a ministrar o conteúdo religioso e ao trazer à tona autoridades religiosas que passaram a integrar o processo seletivo para docente. Outra mudança – mas que também não influenciou a disponibilidade ou a qualidade do ensino – diz respeito ao papel do estado enquanto provedor dos recursos para custear integralmente o Ensino Religioso.

Embora o Ensino Religioso confessional tenha sido regulamentado pela lei 3.459, a Resolução 1.568, de 05 de outubro de 1990 e o parecer do Conselho Estadual de Educação nº 474, aprovado em 13 de dezembro de 1994, não deixam dúvidas de que, antes mesmo da lei vigorar, o estado do Rio de Janeiro já adotava o modelo confessional nas aulas de Ensino Religioso e na formação dos professores de ensino médio. O Parecer 474 do Conselho Estadual de Educação (CEE) versava sobre o Plano Básico de Educação Religiosa, proposto pela Coordenação do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação. No documento os conteúdos programáticos baseavam-se nos credos católico, evangélico e judaico. A própria Coordenação do Ensino Religioso definia o cargo de coordenador considerando a religião com maior número de adeptos, o que não deixa dúvidas que o cargo é praticamente vitalício para o credo católico (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004).

A implantação da lei 3459/00 gerou reação e, em 2003, o deputado do Partido dos Trabalhadores (PT), Carlos Minc, apresentou o projeto de lei nº 1840, no qual propunha o modelo interconfessional de Ensino Religioso. Seu projeto não separava os alunos por credo nas aulas, como estabelece a lei 3459/00. Apesar de ter sido aprovado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), o mesmo foi vetado pela ex-governadora Rosinha Garotinho, veto esse mantido pelo poder legislativo.

Chama atenção a omissão do Conselho Estadual de Educação em matéria tão relevante para a educação³⁴. Em levantamento realizado no sítio do CEE-RJ, em 10 de março de 2012, não identifiquei nenhum instrumento relativo à lei sancionada por Anthony Garotinho. No que se refere à atuação do Conselho Estadual de Educação quanto ao assunto, Cunha (2006) observa que este não definiu os conteúdos para o Ensino Religioso, embora a LDB e a lei 3459/00 delegasse a esse órgão papel exclusivo para tal. Além disso, não aprovou norma alguma nessa direção, o que abriu espaço para que prevalecesse a iniciativa política e pedagógica das instituições religiosas credenciadas pela Secretaria de Educação.

O não posicionamento do CEE-RJ revela também sua fraca autonomia na elaboração de direcionadores que auxiliem as políticas educacionais implantadas no estado nesse sentido. A frágil autonomia do órgão pode ser verificada pelo fato do mesmo já ter sido dissolvido pelo então governador Leonel Brizola por meio do decreto RJ 6.911 de 24 de novembro de 1983 e, posteriormente, reconstituído. O mesmo ocorreu no início do governo Moreira Franco

³⁴ O Conselho Nacional de Educação optou também por não normatizar o Ensino Religioso ao não estabelecer as diretrizes curriculares nacionais dessa disciplina, abrindo espaço para que o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) criasse um simulacro das diretrizes curriculares.

em 1987. Nesse caso, o Conselho foi duas vezes dissolvido e novamente reconstituído (CUNHA, 1989).

A partir da lei 3459/00, a então governadora do Estado do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho reacendeu a discussão sobre o conflito entre religião e estado ao realizar, em 2004, concurso para professores de Ensino Religioso nos moldes confessionais. Com o concurso público, que contou com 3.154 candidatos, foram contratados 500 professores para o Ensino Religioso. A distribuição das 500 vagas foi de 342 para os professores católicos, 132 para os evangélicos e 26 para os demais credos. A Secretaria de Educação justificou que a proporção por credo baseou-se no resultado da pesquisa realizada com o propósito de identificar a religião dos alunos. O resultado dessa pesquisa apresentava 65% de católicos, 25% de evangélicos, 5% de espíritas e outras crenças e 5% sem religião (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004). Carlos Minc, então deputado estadual, em matéria publicada no *Jornal da Ciência*, em março de 2004, manifestou-se contrário ao concurso, lembrando que o governo do estado havia reconhecido o déficit de 25 mil professores de outras disciplinas. Diante desse quadro ele entendia ser inexplicável a contratação de 500 professores de Ensino Religioso para pregarem suas doutrinas religiosas nas escolas. A despeito das controvérsias, o concurso dos professores do Ensino Religioso acabou sendo aprovado. Assim, as escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, em flagrante desrespeito ao artigo 33 da LDB/96, passaram a ofertar o Ensino Religioso de acordo com a crença para o qual os professores foram habilitados, abrindo espaço para práticas proselitistas, especialmente, por não existir o menor controle do que ocorre dentro da sala de aula por parte da SEEDUC.

Após o concurso a então governadora Rosinha Garotinho continuou aumentando a polêmica ao declarar, em abril de 2004, na revista *Época*: “Não acredito na evolução das espécies. Tudo isso é teoria” (MARTINS; FRANÇA, 2004). A afirmação procurava justificar a inserção no conteúdo programático das aulas de Ensino Religioso no novo modelo confessional, assim como denunciava qual era a posição do governo quanto às normas educacionais adotadas no estado. Defesa preocupante por se dar sob a égide do poder público e por expressar o fortalecimento de algumas tendências religiosas. Ao fazer tal assertiva, Rosinha Matheus preocupou a comunidade científica. O físico Ennio Candotti, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entendeu que

A teoria criacionista, em contraponto ao evolucionismo, não se sustenta. Pode até gerar confusão na cabeça do aluno. É uma propaganda enganosa [...]. É uma instrumentalização pouco ética usar o poder político para impor tendências e introduzir a propagação de crenças ou leituras particulares de textos tradicionalmente sagrados (MARTINS; FRANÇA, 2004, p. 1).

O jornal *Folha de São Paulo*, em 2004, também abordou o assunto na matéria “Escolas do Rio vão ensinar criacionismo”, de Augusto Gazir. Segundo o jornal, a Secretaria definiu a “criação” como o tema do ano de 2004 a ser discutido nas aulas de religião. Suzana Viana, da equipe de educação religiosa se pronunciou afirmando que

Não vamos nos aprofundar no criacionismo, vamos tratar disso de maneira superficial, oferecendo a informação religiosa.
 Não vamos contrapor as teses, mas o equivocado seria oferecer só uma informação. O evolucionismo é tão questionado quanto o criacionismo. A linha é apresentar o criacionismo como mais uma tese sobre a origem da vida (GAZIR, 2004, p.1).

A polêmica do modelo de Ensino Religioso adotado nas escolas do estado do Rio de Janeiro se estendeu até o final do governo de Rosinha Matheus e com frequência retorna, em razão de ser uma brecha para outras iniciativas como a que ocorreu em 2007, quando a arquidiocese do Rio de Janeiro lançou os livros didáticos católicos de Ensino Religioso confessional, com conteúdos discriminando as religiões afrodescendentes. Medidas como essas demonstram que a escola pública representa um lócus arduamente disputado por organizações religiosas, principalmente pelas cristãs, que se fortalecem pelas conquistas de novos espaços, como a implantação do Ensino Religioso, nos moldes do estado, no município do Rio de Janeiro.

As articulações entre campo político e religioso no estado do Rio de Janeiro, desde a administração de Anthony Garotinho até a de Sérgio Cabral, iniciada em 2007, redundaram na ampliação e manutenção do poder de alguns setores da Igreja Católica e das Evangélicas nas escolas públicas estaduais, ainda que na gestão de Sérgio Cabral o silêncio sobre o tema pareça ser a estratégia adotada para manter a situação atual. Mesmo o então secretário de educação Nelson Maculan, que logo depois de assumir o posto declarou aos jornais, no dia 13/04/2006, que pretendia acabar com o Ensino Religioso confessional, nunca mais voltou a se pronunciar. O silêncio posterior dos outros secretários de educação faz valer a máxima “quem cala, consente” ou mesmo que a omissão também se traduz em política pública, ainda que na gestão de Wilson Risolia medidas tenham sido promovidas no Ensino Religioso que desagradaram as instituições religiosas, como será abordado no capítulo 4.

2.3 POLÍTICA DE NORMALIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS ESTADUAIS

A normalização do Ensino Religioso na rede estadual do Rio de Janeiro pôde ser acessada no sítio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), em maio de 2012. O documento *Orientações Básicas para o Ensino Religioso nas escolas estaduais* apresentava

os direcionadores que davam suporte à disciplina, divididos em orientação legal, orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nas orientações legais eram descritas as leis que fundamentam o Ensino Religioso no estado, a Constituição Federal de 1988, artigo 210, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 33, a Constituição do Estado do Rio de Janeiro de 1989, artigo 313, a Resolução da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Lei estadual nº 3459/00.

Havia também informações de que os professores eram admitidos por concurso público para o magistério público estadual, sendo exigido o curso de licenciatura plena para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, o docente deveria ser credenciado pela autoridade religiosa, conforme descrito na lei 3459/00. Esse credenciamento tinha validade por um ano e sua validação anual deveria ser entregue à Coordenadoria Regional³⁵, que enviaria carta à Coordenação do Ensino Religioso³⁶ do Ensino Religioso na SEEDUC confirmando a permanência do professor no credo. Para manter-se apto a receber a carta da autoridade máxima da religião para qual prestou concurso, o professor deveria ser atuante nas atividades religiosas.

Na hipótese do docente se afastar da instituição ou deixar de participar ativamente da comunidade religiosa a que pertencia, perdia o direito de receber o credenciamento, uma vez que o estado concedeu às autoridades religiosas competentes o direito de cancelá-lo, a qualquer momento, “caso este mude de confissão religiosa ou apresente conduta imprópria às normas e orientações do credo” (SEEDUC, 2010). O descredenciamento deve ser notificado à Secretaria de Educação que tomaria as medidas legais cabíveis. Tais medidas não implicavam exonerar o servidor. Ele deveria buscar o credenciamento na sua nova religião, mas a Coordenação de Ensino Religioso não contemplava em seus processos a hipótese do descredenciado não optar por religião alguma.

Eram descritas, também, nas Orientações Básicas, que os professores deveriam participar dos cursos de formação continuada pela autoridade religiosa do seu credo, das reuniões, dos fóruns e dos seminários promovidos pela Coordenação do Ensino Religioso e/ou pelas Coordenadorias regionais.

³⁵ Com as mudanças promovidas pelo secretário de educação, as metropolitanas passaram a ser denominadas de Coordenadorias Regionais. Cada Coordenadoria era responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria.

³⁶ A SEEDUC, em 2012, alterou o nome da área responsável pelo Ensino Religioso de Coordenação de Ensino Religioso para Assessoria Técnica, mas para efeito desta tese manteremos o primeiro nome para manter a unidade com outros trabalhos.

Quanto às responsabilidades dos diretores, estes deviam, no ato da constituição das turmas de Ensino Religioso, respeitar a matrícula facultativa e o caráter da confessionalidade religiosa. O objetivo era evitar que o professor ministrasse sua aula para todos os discentes, não respeitando o credo religioso destes. É interessante notar que a preocupação manifestada no documento não oferecia garantia de que na prática isso não ocorresse, como reconhecido pelo coordenador do Ensino Religioso.

Ao formar as turmas de Ensino Religioso, este deveria considerar as seguintes orientações: as turmas de Ensino Religioso independem do número mínimo de alunos, podendo também ser formadas por alunos de turmas diferentes, desde que fossem da mesma série, levando em consideração o número máximo de alunos determinado pela SEEDUC e a capacidade da sala, número não informado nas normas da Secretaria de Educação.

No que se refere ao gerenciamento do Ensino Religioso na rede estadual, conforme descrito nas orientações básicas, este era realizado pela Coordenação de Ensino Religioso por meio de um coordenador que tinha como responsabilidade representar todos os credos junto à SEEDUC; dar suporte na elaboração das normas e na sistemática a ser seguida pelo Ensino Religioso; colocar em prática as orientações da Secretaria; participar de eventos promovidos pelas autoridades religiosas como seminários, reuniões, encontros e cursos; realizar a interface entre a SEEDUC e as Coordenadorias Regionais, repassando as informações necessárias aos articuladores; solicitar às autoridades religiosas docentes assistentes credenciados pelos credos para comporem a equipe central da Coordenação de Ensino Religioso; realizar estudos e pesquisas a fim de promover a expansão e o aprimoramento do Ensino Religioso, propor e coordenar sistematicamente ações pedagógicas, administrativas, projetos, seminários, fóruns e jornadas pedagógicas; e, por fim, prestar assistência técnica às Coordenadorias Regionais e, eventualmente, às unidades escolares.

Para intermediar os assuntos entre a Coordenação do Ensino Religioso e as unidades escolares existia o articulador técnico-pedagógico e o articulador religioso. Enquanto o primeiro era o elo entre a Coordenação do Ensino Religioso do Ensino Religioso e os professores dessa disciplina, o segundo era o elo entre as autoridades religiosas, as Coordenadorias Regionais e a Coordenação do Ensino Religioso. O técnico-pedagógico, por sua vez, era responsável por atividades burocráticas que envolviam os professores como organizar reuniões, elaborar relatórios bimestrais das atividades do Ensino Religioso realizadas nas Coordenadorias Regionais, dentre outras atividades.

O articulador religioso era responsável por providenciar os credenciamentos anuais dos professores e enviá-los para a regional administrativa e esta, à Coordenação do Ensino Religioso. Tinha também como atribuição participar como convidado dos fóruns, seminários e encontros de formação continuada, eventos promovidos pela Assessoria, além de outras atividades burocráticas (SEEDUC, 2010). Os articuladores podiam ser funcionários da Coordenadoria Regional, recebendo uma gratificação para desenvolver tal atividade, ou podiam ser professores do Ensino Religioso, indicado pelas instituições religiosas, sem gratificações.

As orientações eram voltadas também para o processo de avaliação e, neste item, era ressaltada a importância do planejamento, bem como de que a avaliação do desempenho escolar da disciplina deveria seguir os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Como a disciplina era facultativa, a avaliação não era considerada para fins de promoção do aluno à série subsequente, mas deveria contribuir no Conselho de Classe e constar no boletim escolar por meio de uma nota (SEEDUC, 2010). De acordo com as orientações da Coordenação do Ensino Religioso, para os alunos que optassem por cursar a disciplina, tanto a avaliação quanto à frequência mínima eram obrigatórias.

A elaboração do conteúdo programático do Ensino Religioso era descrita nas Orientações Básicas como de responsabilidade das autoridades religiosas, devidamente credenciadas. Cabia a estas também a escolha de livros, textos e do material didático, cujas cópias e/ou exemplares deveriam ser enviados para a Coordenação do Ensino Religioso da SEEDUC. Conforme citado anteriormente, a elaboração do conteúdo programático ainda não estava sendo conduzida pelas autoridades religiosas. A responsável por produzir o material era SEEDUC, através da Coordenação de Ensino Religioso, como destacado anteriormente.

A metodologia adotada para a condução das aulas, segundo as Orientações Básicas para o Ensino Religioso partia das questões básicas da vida pessoal, com experiência da transcendência (o eu, a família, os amigos, os grupos etc.) e da vida como um projeto: um caminho para a realização pessoal. Para condução das aulas eram recomendadas as perguntas “Quem sou eu?”, “De onde venho?”, “Por que no fundo vale a pena viver?”, “Qual o significado último da realidade?” e “Para onde vou?”. (SEEDUC, 2010, p. 5).

Não constava das Orientações Básicas informações sobre documento que indicasse o caráter facultativo da disciplina, embora o formulário se encontrasse nos arquivos internos da Coordenação de Ensino Religioso. Não localizei nas Orientações Básicas e não foram disponibilizados documentos que informassem a carga horária do professor de Ensino

Religioso, o tempo de aula semanal e duração das aulas. Tais informações foram fornecidas pelos professores de Ensino Religioso que foram entrevistados, confirmadas com o edital do concurso para docente de Ensino Religioso realizado em 2004. A carga horária semanal definida era de 12 horas e quatro horas de planejamento, o que correspondia a 12 tempos de aula semanal com duração de 50 minutos cada aula.

Além das perguntas próprias do universo do catecismo da Igreja Católica, constava do material sugestão de temas como o papel relevante da família, os princípios da boa convivência e os princípios morais também trabalhados em tal contexto. É interessante notar que tais conteúdos constavam também do material distribuído aos alunos, mesmo sem as turmas estarem separadas por credo, revelando um desrespeito às diferentes crenças e não crenças. Maiores detalhes do material pedagógico serão apresentados na seção 2.4.

2.4 RESOLUÇÃO 4359/09 E MATERIAL PEDAGÓGICO CONFSSIONAL DA SEEDUC

Além das Orientações Básicas prescritas pela Coordenação do Ensino Religioso, havia ainda a Resolução nº 4359/09 estabelecida pelo secretário de educação relativa à maneira como as escolas deveriam organizar a disciplina Ensino Religioso em sua grade de horário. O documento legal instituiu uma nova matriz curricular para a Educação Básica nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, a partir de 2010.

A nova matriz trouxe mudanças para o Ensino Religioso, que constava da parte diversificada do currículo. Segundo a Assessoria de Comunicação Social da SEEDUC³⁷, as mudanças foram decorrentes da lei federal 11.684/2008, que incluiu a Língua Espanhola, a Sociologia e a Filosofia nas três séries do ensino médio. Isso fez com que o número de aulas fosse ampliado, exigindo nova organização das disciplinas para melhor distribuição da carga horária nas escolas. A assessoria informou ainda que a resolução contemplava também a oferta de projetos implantados nos níveis iniciais e finais do ensino fundamental e do nível médio. Estes estavam descritos nos artigos 11, 12 e 15 da Resolução. Os projetos representavam “espaço próprio para manifestação das especificidades locais, exercício da pluralidade e atendimento as demandas do meio social”.

A Resolução previu dois projetos que deveriam ser definidos pela unidade escolar. Um era obrigatório para todos os alunos e outro de matrícula também obrigatória, mas apenas

³⁷ As declarações da Assessoria de Comunicação da SEEDUC foram extraídas do comunicado da Secretaria sobre a nova matriz curricular. As informações encontravam-se disponíveis em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-noticia-detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=2519>> acesso em 04/03/2013.

para os alunos que não desejassem cursar o Ensino Religioso. Com isso, o aluno que não desejasse frequentar as aulas de Ensino Religioso teria obrigatoriamente uma atividade para realizar.

Na figura 1 pode ser observado como foram dispostos esses projetos em uma escola da rede estadual³⁸ para as turmas 2002 e 3003:

Figura 1 Lançamento de notas por docente

Nome da escola destacado no sistema

Projeto DEF/ER Em referência ao Ensino Religioso

Ano/Período	Disciplina
1005-180820	Língua Portuguesa/Literatura
2002-180820	Disc. Optat. (Projeto Def/ER)
2002-180820	Disc. Optat. (Projeto Def/LE)
2004-180820	Língua Portuguesa/Literatura
3003-180820	Disc. Optat. (Projeto Def/ER)
3003-180820	Disc. Optat. (Projeto Def/LE)

Projeto DEF/LE Língua Espanhola

Página extraída do sítio conexão educação da SEEDUC, cujo acesso é restrito aos professores da rede.

Para as turmas 2002 e 3003 havia duas opções de projeto: um de língua Espanhola (LE), apresentado como (Disc.Optat. (Projeto Def/LE) e o outro de Ensino Religioso (ER), como (Disc.optat.projeto Def/ER).

A resolução explicitou o esforço da SEEDUC em tornar efetivamente facultativo o Ensino Religioso nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, todavia a iniciativa tornava complexa a organização do quadro de horário das disciplinas pelas escolas, como será apresentado no capítulo IV.

A ficha de opção (anexo A) foi outro documento elaborado pela Coordenação de Ensino Religioso, não descrito nas Orientações Básicas. O documento encontrava-se disponível apenas nos controles internos da SEEDUC. Essa ficha foi criada para identificar

³⁸ A página para o professor lançar notas foi extraída do sítio da SEEDUC. Nas turmas 2002 e 3003 havia projeto de Ensino Religioso (RE) e também de Língua Espanhola (LE). Acesso restrito aos professores das turmas.

os alunos optantes pelo Ensino Religioso e seus credos, criado para controle nas escolas. O documento deveria ser assinado no ato da matrícula pelos alunos maiores de 18 anos ou pelo responsável quando o aluno fosse menor que tal idade. Este exigia além da assinatura a indicação da série e a idade do discente.

Outras informações relativas à opção religiosa eram solicitadas, buscando identificar (i) se o aluno frequentava alguma comunidade religiosa, (ii) qual era a sua crença, indicando algumas opções, como católica, evangélica, Igreja Adventista do 7º dia, Centro Espírita Kardecista, Centro de Umbanda, Igreja Messiânica, Templo Budista, Testemunha de Jeová, dentre outras, (iii) se desejava participar das aulas de Ensino Religioso do seu credo e por fim (iv) se desejava participar das aulas de Ensino Religioso mesmo não tendo nenhuma religião definida. Destaco que tais questionamentos contradizem o artigo 21 da Constituição Estadual do Rio de Janeiro, de 1989, no qual consta que “não poderão ser objeto de registro os dados referentes a convicções filosóficas, políticas e religiosas [...]”, “salvo quando se tratar de processamento estatístico, não individualizado”, o que não seria o caso.

Em entrevista realizada com o então coordenador de Ensino Religioso em 2011, na SEEDUC, este apresentou informações adicionais relativas à ficha, ressaltando qual teria sido seu objetivo ao elaborar e implantar esse documento nas escolas, como as escolas deveriam proceder e suas intenções futuras. O objetivo do levantamento seria implantar o modelo confessional nas escolas da rede, organizando as turmas de acordo com os credos daqueles alunos que fizeram a opção pelo Ensino Religioso.

No que diz respeito aos procedimentos das escolas, o então coordenador destacou que a ficha de opção deveria ser preenchida no ato da matrícula ou renovação desta e ser anexada na pasta dos alunos. Por fim, os dados coletados do documento seriam importantes para a SEEDUC dimensionar a demanda de professores de Ensino Religioso por credo para realizar novo concurso e, sobretudo, garantir a implantação do modelo confessional, conforme determinava a lei 3459/00.

A própria Secretaria de Educação, através da Coordenação do Ensino Religioso, enquanto não conseguia implantar o Ensino Religioso confessional, produzia anualmente um manual definido como projeto (anexos B e C) para atender aos níveis finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Tal material não deveria privilegiar nenhuma religião, era produzido em parceria com a arquidiocese do Rio de Janeiro. Assim todos os anos, era baseado na Campanha da Fraternidade da Igreja Católica e na metodologia da Ação Católica: “ver, julgar e agir”. Para os anos iniciais não havia material disponível, sendo estes

produzidos pelos próprios professores. Além do favorecimento à Igreja Católica na produção do material pedagógico, historicamente, os coordenadores do Ensino Religioso da SEEDUC são católicos como observado por Giumbelli e Carneiro (2004), permitindo inferir que havia favorecimento a esse credo.

Vale reforçar que os dois coordenadores entrevistados eram católicos, um que exercera o cargo e o outro em atuação, mostraram-se dedicados a implantar o modelo confessional nas escolas. O primeiro, durante sua gestão na SEEDUC, atuava como coordenador da Pastoral da Educação na arquidiocese do Rio de Janeiro; o segundo também desenvolvia atividades na Pastoral.

O privilégio concedido ao credo católico na escolha dos coordenadores da SEEDUC criava uma estreita conexão entre os agentes públicos e a arquidiocese do Rio de Janeiro. O material didático produzido para ser adotado nas salas de aula e os eventos promovidos para formação dos professores do Ensino Religioso pela Coordenação de Ensino Religioso como destacado por Caputo (2012) demonstravam que os coordenadores mantinham uma postura de colaboração com os interesses dos representantes da Igreja Católica.

No ano de 2010, o material disponibilizado para toda a rede foi o projeto “A paz na solidariedade” e “Promovendo uma economia a serviço da vida”. Como ilustração de capa constava o cartaz da Campanha da Fraternidade da Igreja Católica “Economia e vida” com o seguinte dizer “Vocês não podem servir a Deus e ao Dinheiro, (Mt, 6,24)”. Nele encontravam-se parábolas, trechos da Bíblia e orações. Raros eram os textos sem teor religioso. Em todos eles existiam sugestões de atividades a serem desenvolvidas individualmente ou em grupo. Estrategicamente no material constava a orientação de que os trabalhos, como murais, peças teatrais, debates dentre outros deveriam ser produzidos pelos alunos e expostos para toda comunidade educativa, tal como recomendado no fórum citado anteriormente, ampliando assim seu público. Além disso, a maior parte das fontes desse material era das edições da CNBB e da revista *Diálogo* das Edições Paulinas, não deixando dúvidas de que a coordenação estava a serviço dos interesses católicos.

Na primeira página do documento, notava-se a preocupação dos editores em informar que a Campanha da Fraternidade era ecumênica e promovida pelas Igrejas Cristãs, no Brasil, presentes no Conselho Nacional de Igrejas do Brasil – CONIC. Preocupação revelada também na explicação de que

o projeto, apresentado como opção de trabalho, respeitando a autoridade religiosa, é subsídio para os professores de Ensino Religioso. Na realidade, poderia ser apenas para os professores cristãos, mas já que a temática e o propósito são de interesse coletivo, pode ser desenvolvido, nas Unidades

Escolares da Rede Estadual por todos, independentemente do seu credo, levando em consideração a interdisciplinaridade e o Projeto Político Pedagógico.

Essa pode ter sido uma forma dissimulada para assegurar a inserção de um material produzido pelo estado com base nos valores e concepções da Igreja Católica. Tal material – no molde confessional – era destinado a todos os alunos que frequentavam o Ensino Religioso, independentemente do credo, uma vez que as turmas ainda não se encontravam separadas dessa forma³⁹. Notava-se que a Coordenação do Ensino Religioso tinha produzido material pedagógico com direcionadores da religião católica, embora insistissem em afirmar que o teor era cristão.

Ao analisar o material percebi que a preocupação em esconder o teor católico desaparecia nas páginas subsequentes. A primeira atividade proposta que destaquei foi a que pedia ao aluno para analisar o texto com o seguinte conteúdo que trazia a mensagem da Campanha da Fraternidade em negrito

Jesus Cristo anunciava por primeiro
Um novo reino de justiça e seus valores: (MT 4,17)
Vós não podeis servir a Deus e ao dinheiro
E muito menos agradar a dois senhores. (MT 6,24) (grifo do original, projeto 2010, p.14)

Nas três estrofes seguintes encontrei versos como “endireitai o caminho do senhor (MT 3,3)”, “no evangelho encontrareis a luz divina” e “que faz a fé se transformar em caridade (MT 6,24)”. As propostas para atividades a partir do texto em verso eram: coro cantado, “ensinar a música da Campanha”. Coro falado e/ou jogral – utilizando a música da Campanha da Fraternidade 2010 e também criar um acróstico, com as palavras solidariedade e paz.

Outra atividade que constava do material tinha como tema “os nossos valores” e para tal trabalhava com a oração do Credo Cristão Apostólico, encontrado na página 20. É interessante notar que nessa atividade o professor era chamado de animador e que deveria dar as boas vindas aos alunos, explicando o sentido do encontro e/ou da celebração. A maneira de conduzir a aulas, como descrita no material, era similar à atuação dos grupos carismáticos da Igreja Católica.

³⁹ Em fevereiro de 2012 a SEEDUC instituiu uma ficha para que o aluno optasse ou não pelo Ensino Religioso para que fosse possível organizar as turmas por credo. Até a finalização da tese, os dirigentes das escolas não tinham conseguido organizar as turmas nesse formato.

Para a realização da atividade eram distribuídos pedaços de papel para que os alunos listassem os bens materiais e imateriais que julgavam ser indispensáveis para suas vidas. Toda a atividade deveria ser realizada com música ao fundo que o material não diz qual, mas provavelmente deveria ser a da Campanha da Fraternidade. O que importava nessa atividade era que o Credo cristão Apostólico “Creio em Deus Pai Todo Poderoso... na santa Igreja Católica...” foi inserido sem nenhuma relação com o que se propunha na atividade, o que poderia ser visto como uma estratégia para difundir uma reza dessa religião.

Outras atividades sugeriam que acumular bens materiais não era positivo como apresentado na parábola do rico insensato, em linha com os ensinamentos da Igreja Católica de que era “mais fácil um camelo passar pelo fundo da agulha do que entrar um rico no reino de Deus - Mateus 19:22-24” (SEEDUC, 2010, p. 21). O culto à pobreza e os perigos da riqueza fazem parte das ideias difundidas por algumas religiões Cristãs.

Caputo (2012), em seu estudo, apresenta uma das atividades desse material relativa à “problemática da intolerância religiosa: a solidariedade entre os diversos credos religiosos em vista do bem comum”. Como sugestão para desenvolver a atividade utilizava-se o samba enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, de 2010, que fala dos índios, negros, brancos cristãos e de um Brasil de todos os deuses. Essa atividade para Caputo (2012, p. 204) é problemática por deixar

Os negros, o candomblé, os índios no lugar exótico; pior, num lugar que tem um tempo previsto para acontecer: o carnaval, uma festa, e nada além disso. O resto do ano, o cotidiano com seus conteúdos e métodos (sem aqui separá-los) é católico.

Em síntese, esses foram alguns exemplos do material didático católico, produzido pela SEEDUC, para ser utilizado por todos os professores de Ensino Religioso da rede estadual, a fim de subsidiar aulas independentemente do credo dos alunos e dos docentes. Diante desses dados fica difícil sustentar que nas escolas da rede estadual não havia prática do proselitismo cristão, quando a própria área responsável por prescrever as normas e diretrizes instrumentalizava os docentes nesse sentido.

CAPÍTULO 3

DUQUE DE CAXIAS: MARGINALIDADE SOCIAL, INTEGRAÇÃO ECONÔMICA E RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Os aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais do município de Duque de Caxias, abordados neste capítulo, representam temas importantes para a compreensão da presença da religião nas escolas públicas municipais. O crescimento desordenado da população, a vulnerabilidade social, a precária infraestrutura pública e o baixo investimento em educação, entre tantos outros fatores, atraíram instituições religiosas e seus respectivos projetos de cunho social e evangelizadores para a região. Em que pese expressiva posição no PIB do Estado do Rio de Janeiro, ou mesmo no *ranking* do Brasil, o município ainda apresenta uma economia incipiente.

Duas personalidades polêmicas e dominantes da região – Tenório Cavalcanti e José Camilo Zito – são protagonistas de histórias que ajudaram a construir a imagem da Baixada Fluminense e, particularmente, de Duque de Caxias. Mais do que ajudar na construção de uma determinada imagem, esses e outros políticos auxiliam na compreensão do contexto social e da dependência da troca de favores entre políticos e a população, entre políticos e as instituições religiosas entre si e entre as Igrejas e as escolas. O cenário de carência e de abandono produziu uma intrincada conexão entre política e religião e, a partir daí, entre religião e o escolar, criando-se um terreno fértil para a inserção e manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas municipais.

Por essas razões apresento neste capítulo a cidade de Duque de Caxias na perspectiva social, econômica, política e educacional. Faço ainda breve relato da educação no período de 1940-2012 e do primeiro semestre de 2013, assinalo a presença das instituições de ensino dos sistemas federal, estadual e municipal nele existentes. Por meio de entrevistas com gestores e uma liderança política local registro a presença do Ensino Religioso nas escolas municipais, a partir da década de 1980, sob a perspectiva dos entrevistados. Com base em documentos legais e oficiais, apresento os principais aspectos prescritivos para a disciplina na rede municipal.

3.1 DUQUE DE CAXIAS SOB A PERSPECTIVA SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA

Duque de Caxias é um dos municípios do estado do Rio de Janeiro, integrante da região metropolitana e situado na Baixada Fluminense. O município tem sua história ligada a Nova Iguaçu, tendo se tornado em 1931 o 8º distrito desse município. Na década de 1940,

esse distrito já possuía em torno de 100.000 habitantes⁴⁰, sendo o celeiro de mão de obra para a economia do então Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro. Sua emancipação política ocorreu em 31 de dezembro de 1943 por meio do decreto estadual nº 1055, passando a chamar-se Duque de Caxias. Embora tenha sido emancipado, seu primeiro prefeito só foi eleito pelo voto popular em 1947, mesmo ano em que a Câmara Municipal foi instalada. A partir de 1960 o município passou a dividir-se administrativamente em quatro distritos, sendo Duque de Caxias o primeiro distrito, Campos Elíseos o segundo, Imbariê o terceiro e Xerém o quarto distrito.

Com o acelerado crescimento populacional e urbano nas décadas de 1940 e 1950, o município “apresentava, cada vez mais, uma das principais características das cidades em crescimento desordenado: marginalização de diversos segmentos sociais e altos índices de miserabilidade e violência” (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 105). Diante desse quadro de carência material e simbólica para a maior parte da população, abriu-se caminho para o surgimento de atores políticos interessados em transformar ausências e privações em capital político que pudesse ser – ato contínuo – transformado em votos.

De acordo com Alves (2002 e 2004), Souza (2004), Barreto (2006) e Braz e Almeida (2010) as relações baseadas no clientelismo, no assistencialismo – e mesmo nos crimes políticos – encontraram um terreno fértil na região, passando a dar o tom das práticas políticas que ainda persistem na Baixada, sobretudo em Duque de Caxias.

Desde sua emancipação, Duque de Caxias sempre apresentou um crescimento populacional expressivo provocado por vários fatores econômicos e sociais. Dentre os fatores que contribuíram para esse incremento, destacam-se a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM) no 4º distrito, em Xerém, na década de 1940, bem como a construção da Avenida Brasil e das Rodovias Dutra e Washington Luís, entre 1957 e 1961, tornando o acesso aos municípios da Baixada mais fácil. Ocorreu ainda a instalação da Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), em 1960. Esse período coincidiu com a especulação imobiliária ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, fazendo com que parcela da população carente, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional se transferisse para municípios próximos. Como consequência, assistiu-se ao progressivo adensamento demográfico na região (BELOCH, 1986; ALVES, 2004; BARRETO, 2006).

Os loteamentos na região foram se multiplicando e transformados em bairros, mas as condições locais ainda eram precárias. Até a década de 1960 o município ainda não possuía

⁴⁰ Segundo informações da Câmara Municipal de Duque de Caxias (CMC), disponível em www.cmdc.rj.gov.br/base.asp?area=nossahistoria.

rede de abastecimento de água nem esgotos sanitários. A falta de água potável era a principal razão do alto índice de mortalidade infantil. Esse quadro não se alterou muito até 1979, quando um estudo do governo estadual alertava para o baixo padrão sanitário, que incomodava a população devido ao mau cheiro, proliferação de ratos e insetos e era um importante fator para elevado índice de mortalidade por moléstias infecciosas e parasitárias (BELOCH, 1986).

O cenário demonstrava que apesar da forte industrialização, já reconhecida entre 1959 e 1970, o município permanecia atrasado no que se referia à infraestrutura. Nesse período, Duque de Caxias ampliou sua participação no valor de transformação industrial da região metropolitana do Rio de Janeiro passando de 4% para 11%. Em razão disso, ocorre certo consenso de que o município está se transformando num polo de crescimento autônomo, deixando de ser uma cidade-dormitório (BELOCH, 1986).

De fato, o seu formato em 1940 que o caracterizava como cidade-dormitório, na qual a maioria de seus moradores buscava trabalho, principalmente, na cidade do Rio de Janeiro, sofreu mudanças expressivas. O município transformou-se em polo industrial, o que lhe conferiu o título de cidade mais industrial da Baixada Fluminense. Além disso, tornou-se um centro atrativo de serviços e comércio.

Estudo de Lago (2007) assinalou mudanças ocorridas no perfil do município por meio de um comparativo entre os anos de 1980 e 2000 a fim de identificar o percentual de habitantes que trabalhavam em seu próprio município. O estudo indicou que em 1980 esse índice correspondia a 50,7%. Em 2000, porém, esse número subiu para 68,5% da população empregadas no município de residência. A mudança no perfil ocorreu por que o município apresentou maior dinamismo econômico na última metade dos anos 1990, devido ao crescimento significativo em todos os setores de atividade, com maior intensidade entre 1996 e 2005, quando foram abertos 10 mil novos postos de trabalho em empresas formais do setor industrial (LAGO, 2007). Tal aumento ocorrido entre 1980 e 2000 corrobora a tese de alguns autores de que o município vem deixando de ser uma cidade-dormitório.

Duque de Caxias manteve um quadro produtivo, sustentado pelo expressivo parque industrial químico e petroquímico que tornou o município o principal polo de produção de derivados de petróleo do estado do Rio de Janeiro. A REDUC, devido às atividades de refino, contribuiu de forma significativa para que o município ocupasse o 2º lugar no *ranking* do PIB

no estado do Rio de Janeiro, em 2010⁴¹. Embora o município mais industrial da Baixada Fluminense seja mais conhecido por sua representatividade no segmento industrial, o comércio e o serviço também se tornaram centro atrativo na região. Braz e Almeida (2010, p. 11) observam que

Duque de Caxias tornou-se o segundo município arrecadador de Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS) do estado e está entre as maiores unidades arrecadadoras desse tributo em todo país, superando vários estados da União. Sua administração pública opera com um substancial orçamento, derivado de sua volumosa arrecadação pública, mais ainda não se livrou de graves transtornos estruturais, como uma enorme carência no que diz respeito ao saneamento básico e a altíssimos níveis de degradação ambiental. As precárias condições de vida da maioria da sua população somam-se a alarmantes níveis de violência e a graves problemas de saúde pública. Seu território abriga dezenas de favelas e “bairros populares”, o que atesta uma grave crise habitacional.

O quadro apresentado permitiu concluir que a maior participação do município na produção de riqueza do país não significava necessariamente maior desenvolvimento local e melhoria da qualidade de vida da população. Isso se explicava porque “os frutos desse desenvolvimento foram sendo desigualmente distribuídos, gerando um abismo social, que era uma das mais dramáticas marcas da nossa cidade” (BRAZ; ALMEIDA, 2010 p. 9). Esse era o retrato do município que de povoado evitado “tornou-se uma cidade populosa, próspera e complexa, com uma sociedade marcada pela desigualdade social e por estratégias diversas de enfrentamento pela sobrevivência” (BRAZ; ALMEIDA, 2010, p. 114).

No campo político, de acordo com a historiografia subsequente a reabertura política em 1986, momento em que Duque de Caxias pôde eleger seu prefeito, as práticas adotadas na região não se alteraram. Permanecia o “rodízio de líderes associados a um esquema que alia clientelismo e violência”. As mudanças só ocorreram nas legendas partidárias, reforçando-se o mesmo tipo de política, –“a política da não política – na medida em que o medo e o pavor prevaleciam na regulação das relações sociais” (OLIVEIRA, 2003, apud BARBOSA, 2010, p.54).

Como reflexo dessa política da não política, Duque de Caxias apresentava-se como um território marcado pelas contradições entre a pujança econômica e elevado índice de pobreza. Segundo dados do IBGE de 2010, 53,5% da população residente em domicílios particulares⁴²

⁴¹ Informações disponíveis na Fundação Estadual de Estatística, Pesquisas e Formação de Servidores do Estado do Rio de Janeiro – CEPERJ, no texto analítico do PIB dos municípios de 2010. Disponível em http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/pib/PIB_municipios_RJ_2010.pdf.

⁴² De acordo com o censo do IBGE de 2010, o número de população residente em domicílios particulares no município era de 808.609 pessoas, o que significava que quase 430 mil pessoas sobreviviam em condições precárias.

possuíam saneamento inadequado e rendimento nominal domiciliar per capita de até ½ salário mínimo. Além disso, o município ocupava em 2010 o 25º lugar no Índice Firjan de Desenvolvimento Humano Municipal (IFDM) relativo ao âmbito estadual⁴³, enquanto representava nesse mesmo ano o 2º maior PIB do estado do Rio de Janeiro⁴⁴, revelando que as incongruências da região ainda persistem.

Nesse cenário contraditório foram narradas histórias polêmicas como as de Tenório Cavalcanti e de José Camilo Zito, dois nordestinos que se transformaram em políticos influentes em Duque de Caxias, em momentos distintos. Ambos tornaram-se advogados e tiveram imagens associadas a práticas políticas que sempre misturaram, segundo autores como Lacerda (2001), Alves (2002; 2004) e Barreto (2006), clientelismo, assistencialismo e violência para a resolução dos problemas locais.

De acordo com a historiografia, Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque, popularmente conhecido como Tenório Cavalcanti, teve sua trajetória intimamente ligada à história da Baixada Fluminense. Nascido no município de Palmeira dos Índios, em Alagoas, em 27 de setembro de 1906, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1926, então capital federal do Brasil, sendo um dentre muitos migrantes nordestinos que se transferiu para a Baixada. Entretanto, diferentemente de tantos outros *Severinos* aportados na região, tornou-se um famoso personagem dotado de luz própria, assumindo ora papel de herói, ora de vilão, no palco conturbado da política, campo em que viria a se destacar nas décadas de 40, 50 e 60, atraindo aliados e inimigos (SOUZA; SILVA, 2011a).

Assim Tenório construiu sua marca como político ousado que assumia um discurso populista em favor dos humildes e contra a elite local, os ricos proprietários de terra e influentes comerciantes. (SOUZA; SILVA, 2011a). Com uma oratória envolvente que encantava o povo e aumentava seus seguidores, Tenório ganhou projeção na Baixada Fluminense destacando-se rapidamente como um dos líderes dos nordestinos. Além disso, sua fama como pistoleiro valente e de corpo fechado o tornou bastante popular em Duque de

⁴³ A última edição disponível era a de 2011, ano base 2010 e o índice do município foi de 0.7527. A Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) elabora o Índice Firjan Desenvolvimento Municipal (IFDM), que monitora anualmente o desenvolvimento socioeconômico de uma região. Educação, Saúde e Emprego e Renda constituem as três esferas contempladas para o cálculo do índice. Todas com peso igual. O índice varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior será o nível de desenvolvimento da localidade. Para o cálculo do índice da educação são consideradas a taxa de matrícula na educação infantil, taxa de abandono, taxa de distorção série idade, percentual de docentes com ensino superior, média de horas aula diárias e resultado do IDEB. Na saúde, considera-se o número de consultas pré-natal, óbitos por causas mal definidas, óbitos infantis por causas estáveis. Por fim, no item emprego e renda são considerados o estoque de emprego formal, a geração de emprego formal e os salários médios de emprego formal.

⁴⁴ De acordo com a Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro – CEPERJ.

Caxias. Por conta dessa prática, Tenório ampliava cada vez mais sua popularidade, incrementando-a devido as suas relações pessoais com as camadas mais humildes do município e mesmo com políticos abastados (GRYNSZPAN, 1990; SOUZA; SILVA, 2011 a).

Os contatos com tais políticos teriam contribuído para o elegerem vereador em 1936⁴⁵, representando o então distrito de Duque de Caxias na Câmara municipal de Nova Iguaçu. Cumpriu seu mandato até a decretação do Estado Novo, em 1937. Com o fim do regime ditatorial, filiou-se à União Democrática Nacional (UDN) e por este partido elegeu-se, em 1947, deputado estadual no estado do Rio de Janeiro, fazendo oposição a Amaral Peixoto. Em 1950, pelo mesmo partido, tornou-se deputado federal.

O homem, que usava uma capa preta para esconder a famosa metralhadora batizada de Lurdinha, representava um poder paralelo ao governo e notabilizou-se como o ícone da violência na política da Baixada Fluminense (SOUZA; SILVA, 2011a) e apresentando-se como aquele que defendia os oprimidos contra os interesses das elites. Como consequência, sua liderança política consolidou-se e expandiu-se para além de Duque de Caxias. A partir desse momento, as áreas vizinhas da Baixada Fluminense e o então Distrito Federal também colaboraram para alavancar o número de votos para Tenório. Com esse prestígio, o mito político reelegeu-se como o deputado federal com a maior votação no estado do Rio de Janeiro pela legenda da UDN, em 1954 e em 1958. Dois anos depois, o famoso deputado deixou de lado a Baixada Fluminense e lançou-se na disputa pelo cargo de governador do recém-criado estado da Guanabara pela legenda do Partido Social Trabalhista (PST), na qual obteve o terceiro lugar. Tornou-se líder do PST na Câmara a partir de março de 1962 e, neste mesmo ano, candidatou-se novamente ao governo do estado do Rio, por este partido, sendo novamente derrotado.

Durante o regime militar, instaurado em 1964, o município passou por um processo de intervenção política. Alves (2002, p.133) destaca que Getúlio Moura e Tenório Cavalcanti, com “sua alquimia entre populismo, clientelismo, coronelismo e violência”, foram rapidamente cassados. Assim, Tenório afastou-se da cena política, retornando ao seu reduto eleitoral, mas mantendo-se nos bastidores e articulando-se por intermédio de seu genro, Hydekel de Freitas, que exerceu alguns cargos políticos. Os sucessivos insucessos de Tenório nas eleições, a partir dos anos 1960, demonstravam que a figura emblemática de tempos atrás

⁴⁵ Por intermédio de Getúlio de Moura filiou-se a União Progressista Fluminense (UPF), partido pelo qual foi eleito vereador. Getúlio Barbosa de Moura nasceu em Itaguaí (RJ), foi presidente da Câmara Municipal de Nova Iguaçu de 1936 a 1937 e prefeito desse município em 1945. (ABREU;BELOCH, 1984, P.6).

perdera prestígio para outros líderes que, durante sua ausência, surgiram na Baixada. A partir daí este se afastou definitivamente da vida política, vindo a falecer em 1987 (BARRETO, 2006).

Souza salienta que o uso da violência tornou-se a prática corriqueira na política da Baixada, comportamento reproduzido pelas elites políticas que sucederam Tenório e que se perpetuaram há décadas na região. Em Duque de Caxias, grande parte dos governantes do município, direta ou indiretamente, possuía ligação com o *tenorismo* que se evidenciava pelas relações clientelistas aliadas à violência, sendo esta a possibilidade de seu uso um elemento a mais no campo político, “assim como a manutenção da verdadeira ‘indústria da miséria’ que conformavam o cenário político da cidade”. Outra ligação era com a política clientelista de atendimento às demandas sociais da população, que “fincou raízes, de tal modo que tem garantido a reprodução de famílias tradicionais que se revezam na política local” (SOUZA, 1997, p.2).

A trajetória de José Camilo dos Santos Filho, conhecido como Zito, apresentava similaridade com a de Tenório Cavalcanti no que se refere ao fato de terem encontrado no Rio de Janeiro espaço para construir uma história diferente dos seus conterrâneos nordestinos. Ambos tornaram-se líderes carismáticos que se destacaram na política, transformando-se em fenômeno eleitoral na Baixada Fluminense, razão pela qual receberam a alcunha – em épocas bem distintas – de “reis da baixada”. Por outro lado, suas figuras foram construídas envoltas em acusações de crimes e violência, conforme relatam Alves (2002; 2004), Souza (2004) e Barreto (2006).

Nascido em 1952, em Pernambuco, Zito veio para o Rio de Janeiro com sua família, em 1953. Aos 25, transformou-se em comerciante, momento em que teriam se iniciado seus problemas com a criminalidade local, aumentando sua fama de valente por enfrentar os criminosos, de acordo com Gramado (1999, p. 116-117). Barreto (2006, p. 144) apresenta interpretação diferente com base nos relatos de alguns moradores entrevistados que o acusavam de ser “mancomunado com os bandidos e, portanto, usurpar os comerciantes, obrigando-os a venderem seus pontos e saírem da região”. Envolvido ou não com os criminosos, o fato é que Zito ampliou e diversificou seus negócios, conseguindo aumentar seu patrimônio. Entre fracassos e novos negócios, ele ingressou, em 1985, na Guarda Municipal de Duque de Caxias, mas “foi somente a partir de sua entrada na política que a sua fama de valente foi somada à de justiceiro e de matador” (BARRETO, 2006, p.44).

Para Alves (2004, p. 135), violência e política existem na Baixada desde a sua ocupação, todavia ele considera que os matadores chegaram ao poder executivo na Baixada Fluminense, nos anos 90 e a partir daí sustentaram os blocos de poder que estão muito além da esfera local. Formava-se a partir de então a base de uma relação com a qual alianças eram estabelecidas com “os notáveis representantes da classe dominante nacional e os criminosos”. Como exemplo da presença de matadores no poder, Alves (2004, p. 136) cita um político, sem atribuir nome por questões de segurança, mas a descrição do político apresentada pelo autor sugere que tal político seja o Zito. Além da associação frequente do seu nome com crimes e violência na Baixada, ele também construiu sua imagem com base nas relações de auxílio à população carente de seu bairro, iniciando seus primeiros contatos com políticos e funcionários da Prefeitura. Pautando-se nessa relação de troca de favores, Zito buscava legitimidade para suas ações. Começava assim a prestar um serviço à comunidade por intermédio dos agentes públicos com os quais se relacionava (BARRETO, 2006).

A obtenção do reconhecimento da capacidade de Zito “resolver problemas” e de lidar com políticos foi o ponto de partida para sua transformação de liderança comunitária em candidato à Câmara Municipal. Pavimentado seu caminho, candidatou-se a vereador em 1988 pelo Partido Trabalhista Republicano (PTR). Em 1990, candidatou-se a deputado estadual pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sem que conseguisse ser eleito. Retornou à Câmara dos Vereadores, em 1992 pela legenda do Partido Socialista Brasileiro (PSB), sendo o vereador mais votado da Baixada Fluminense, conquistando a presidência da Câmara Municipal.

Em 1993 Zito filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Durante os anos de 1994 e 1995, teve sua prisão decretada por duas vezes, mas conseguiu se eleger deputado estadual, mesmo sob a acusação de homicídio, por causa da imunidade parlamentar. As acusações aumentaram em 1996, ano em que este se articulava para concorrer às eleições municipais em Duque de Caxias. O nome de Zito estava novamente ligado a denúncias de três assassinatos. Apesar das denúncias, ele continuou a estabelecer alianças para disputar o cargo de prefeito do município. Nessas alianças, Washington Reis⁴⁶ aceitou a concorrer o

⁴⁶Washington Reis de Oliveira, nasceu em Duque de Caxias em 5 de abril de 1967, político, comerciante e economista brasileiro. Iniciou sua trajetória política em 1992, assumindo o cargo de vereador pelo PSDB. Tornou-se deputado estadual, em 1994, reelegendo-se em 1998. Foi prefeito de Duque de Caxias, em 2004 pelo PMDB. Foi convidado pelo governador Sérgio Cabral para o cargo de subsecretário estadual de obras metropolitanas do Rio de Janeiro, em 2009, deixando o cargo em 2010 para se candidatar a deputado federal, sendo eleito. Informações disponíveis no sítio <http://www.caxiasdigital.com.br/blog/washington-reis-pode-desistir-de-voltar-a-Prefeitura/>.

pleito como vice-prefeito, o que tornou a dupla imbatível no segundo turno. Tornou-se prefeito do município, vencendo Hydekkel de Freitas do Partido Progressista Brasileiro (PPB), ex-prefeito de Duque de Caxias e ex-senador. A partir daí, sua visibilidade na grande mídia aumentou e passou a ser uma figura emblemática para o município com seu lema “justiça e trabalho” (GRAMADO, 1999).

Além da prática do clientelismo, Zito fora acusado também de nepotismo ao nomear sua então esposa Narriman para Secretária de Meio Ambiente e sua filha Andréia Zito para trabalhar na Secretaria de Governo. Posteriormente, com seu capital político, o prefeito conseguiu eleger sua filha deputada estadual pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) nas eleições de 1998. Com número expressivo de votos, o apoio deste passou a ser disputado no segundo turno das eleições para governo do estado no Rio de Janeiro. Anthony Garotinho, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), e César Maia, do Partido da Frente Liberal (PFL), reivindicavam seu apoio. Segundo Barreto (2006), Garotinho se tornou um dos maiores inimigos de Zito nessas eleições, em razão de Zito ter optado por apoiar César Maia.

Em seu segundo mandato como prefeito, Zito enfrentou nova onda de denúncias, não mais relacionadas ao crime, mas sim relativas à sua administração, conforme amplamente noticiado na mídia impressa e televisiva. Suspeitas foram lançadas com relação às contas da saúde, à aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e também às licitações irregulares que teriam sido realizadas com as empresas responsáveis pela coleta de lixo na cidade (BARRETO, 2006).

Em 2003, Zito deixou o PSDB e filiou-se ao Partido Democrático Trabalhista (PTB). Como observa Barreto, a saída do partido não implicou perda de seu prestígio. Mesmo mantendo prestígio, no período de sucessão, Zito não conseguiu transferir seu capital político para Laury Vilar, candidato à Prefeitura de Duque de Caxias na eleição municipal de 2004 pelo PDT. Washington Reis do PMDB elegeu-se prefeito da cidade.

Logo após a sucessão municipal, o então prefeito do Rio de Janeiro César Maia criou a Secretaria de Relações Institucionais para Zito, mas este retornou ao PSDB em setembro de 2005, frustrando a expectativa de César Maia em tê-lo no PFL. Assim, ele deixou a Secretaria para investir no seu projeto de retornar à Prefeitura de Duque de Caxias.

Em 2006, ele demonstrou que sua influência, seu prestígio, seu carisma pessoal e mesmo a capacidade de mediação política continuavam em alta. Ele foi eleito o deputado

estadual mais votado do Rio de Janeiro e sua filha Andréia Zito eleita deputada federal. Em 2008, venceu novamente a disputa pela Prefeitura em Duque de Caxias, no primeiro turno. Com essa vitória, tornou-se o único político a ser eleito três vezes nesse município, reforçando a lenda que corria na Baixada de que Zito “elege até poste” (ERTHAL, 2010).

Cabe destacar que, em sua primeira administração, o prefeito contou com o apoio do então governador do estado do Rio de Janeiro Marcelo Alencar do PSDB, o que teria contribuído para destacar suas ações. O mesmo não ocorreu no segundo e terceiro mandatos, nos quais precisou negociar com governadores opositores como Anthony Garotinho, Rosinha Matheus e Sérgio Cabral (BARRETO, 2006). Além da dificuldade na relação política com os governadores do estado, precisou enfrentar o descontentamento da população (PITA et al., 2013) e dos profissionais da educação (CUSTÓDIO; TOSTA, 2011; SEPE, 2012).

Essas fragilidades somadas à insatisfação popular foram exploradas pelos adversários políticos de Zito nas eleições municipais de 2012. O prefeito tentou se reeleger, pelo Partido Progressista (PP), mas não conseguiu votos suficientes para disputar o segundo turno das eleições. O candidato vitorioso foi Alexandre Cardoso do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Derrotado, o ex-prefeito Zito saiu da cena política sob a suspeita de irregularidades na gestão de verba pública no sistema de saúde em Duque de Caxias⁴⁷ (GOMES, 2013), e com o descontentamento da população com sua administração devido à falta de água e de coleta de lixo (PÁDUA, 2012). Além disso, o ex-prefeito teria deixado a Prefeitura sem recursos financeiros suficientes para pagar funcionários e fornecedores que tiveram seus pagamentos atrasados. Todas essas suspeitas foram objeto de apuração pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (NOBLAT, 2012; JARDIM, 2012).

Destaca-se que as trajetórias de Tenório e de Zito ajudam a compreender a cultura política que predominou no município⁴⁸ com reflexos importantes para o campo educacional, visto que os professores, durante décadas e os diretores das escolas municipais até então eram nomeados pelo prefeito⁴⁹, assim como os ocupantes dos cargos comissionados na Secretaria Municipal de Educação. Um exemplo de que a prática política clientelista traz reflexos para o campo educacional será apresentado na seção 3. 4. Nele será destacado o papel decisivo do

⁴⁷ A mídia impressa e televisiva noticiou amplamente no início do mandato de Alexandre Cardoso, que a 1ª vara federal de Duque de Caxias determinara que a Polícia Federal cumprisse 14 mandados de busca e apreensão na casa de Zito.

⁴⁸ A observação não inclui a administração do prefeito Alexandre Cardoso por encontrar-se no início da gestão, faltando assim subsídios para análise, mas o trabalho de campo a ser apresentado no capítulo 5 demonstrou que tal cultura política ainda persiste nas escolas e na SME.

⁴⁹ O prefeito, até a conclusão desta tese, não se pronunciou sobre as demandas do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), núcleo de Duque de Caxias quanto à eleição direta para diretores.

subsecretário de ensino, evangélico, na mudança de formato do Ensino Religioso nas escolas públicas municipais. Este fôra indicado por Zito, em 2000, apoiado em suas iniciativas e mantido no cargo durante os períodos em que tal político liderou o executivo municipal. Quanto a esse aspecto, não é descabido supor que a religião evangélica possa ter sido um dos elos entre os dois, ainda que Zito declarasse não ter vínculo religioso, classificando-se genericamente como cristão. Vale lembrar que o referido político abria seus comícios, quando candidato a reeleição em 2012, com músicas evangélicas. Além disso, esteve frequentemente cercado por evangélicos, como sua filha, sua ex-esposa e o subsecretário de ensino.

3.2 CAMPO EDUCACIONAL

Como apresentado, o município de Duque de Caxias, desde sua emancipação, sofreu transformações relevantes tanto no âmbito político quanto no econômico e no social. No campo educacional também não foi diferente, considerando-se as informações obtidas da década de 1940⁵⁰ até 2013.

Por meio de notícias publicadas nos jornais locais de Duque de Caxias, Oliveira e Neto (2012) traçaram um quadro analítico da educação no município, na década de 1940 a 1950. De acordo com os autores, a demanda por normalistas na educação era um tema frequente na imprensa escrita, a partir dos anos 40, para substituir as professoras que não possuíam a formação necessária ao exercício da docência no ensino primário no município. As críticas recorrentes incidiam no despreparo tanto dos professores públicos municipais quanto dos da rede particular, na falta de transparência na legislação municipal que regia o ensino no município e no critério adotado pelo prefeito para nomeação dos professores. Quanto ao último aspecto, os autores destacam que, em 1957 o prefeito eleito Francisco Corrêa – que governou entre 1955 e 1959 – nomeava professoras sem concursos, sem exame metuculoso e indispensável da capacidade cultural e funcional das nomeadas com impactos para a formação dos alunos. Isso demonstra que mesmo antes da Constituição Federal conferir autonomia aos municípios, Duque de Caxias já administrava sua rede de ensino.

⁵⁰ Não foram localizados documentos ou estudos com informações sobre a educação no município de Duque de Caxias anteriores a década de 1940. As lacunas na historiografia desse campo na cidade motivaram a SME a resgatar a história educacional que se encontra em fase de elaboração. A Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy – UNIGRANRIO vem investigando nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura de Duque de Caxias a existência de fontes que permitam mapear a história educacional do município.

O problema da falta de qualidade, geralmente atrelada à troca de favores, ganhou força na década de 1950, entendendo-se que “não eram mais admissíveis as praticadas e frequentes nomeações, as quais muitas vezes foram denunciadas como pistolões, partidarismo, politicagem e outros” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 49).

É importante acentuar que o problema enfrentado por Duque de Caxias quanto à demanda por docentes qualificadas, de um modo geral, era comum a todo o estado do Rio de Janeiro, como observado pelos autores que acrescentaram ter sido nesse cenário de carência de professores que o curso Normal do Colégio Santo Antônio, instituição confessional, ganhou destaque no município. Afinal, este era o único curso de formação para o magistério na região. Assim, naturalmente, surgiu um movimento insistente a favor da contratação por concurso ou por nomeação das normalistas desse colégio, cuja primeira formatura ocorreu em 1956, segundo Oliveira e Neto (2012).

É importante destacar que uma das fundadoras do Colégio Santo Antônio era a irmã Michaela Hass, citada nas seções 3.3 e 3.4, que se destacou pela preocupação com a formação religiosa e pelo trabalho de cristianização e evangelização da população de Duque de Caxias (CAMACHO, 2005; OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, é possível inferir que o colégio atuava como um difusor desse propósito, na medida em que formava professoras nos preceitos cristãos católicos – futuras multiplicadoras dos ensinamentos religiosos, sobretudo, nas escolas municipais de Duque de Caxias. Os autores destacaram que, a partir de 1958, “por mais que a Escola Normal Santo Antônio colaborasse para sanar o problema, passava-se então a almejar uma Escola Normal desta vez municipal” (OLIVEIRA; NETO, 2012, p. 68).

Um quadro da situação educacional do município de Duque de Caxias no período de 1960 a 1990 foi traçado por Lacerda (2001). Os dados apresentados pelo autor revelam a carência no número de escolas nos diferentes níveis de ensino, na década de 1960, em Duque de Caxias. No nível primário havia poucas escolas, sem sua maioria com uma ou duas salas, e irregularmente distribuídas pelo território caxiense. No secundário, a situação não era diferente. Até metade dos anos 60, o município não dispunha de Cursos Científicos e Clássicos (2º ciclo do ensino médio) e inúmeros distritos não eram servidos por escolas públicas de nenhum nível ou modalidade.

Mudanças tímidas nesse cenário ocorreram nos últimos anos da década de 1960, momento em que a rede pública recebeu investimentos municipais e estaduais. Tais investimentos ocorreram na gestão do prefeito Moacyr Rodrigues do Carmo, governante entre 1967 e 1971, que implantou um programa de construção de escolas municipais nos bairros

periféricos, incluindo áreas rurais de Xerém (4º distrito). Essas comunidades não eram atendidas por escolas estaduais e a rede privada de ensino também não se interessava por esse público de baixa renda. As escolas particulares concentravam sua atuação em bairros do 1º distrito, nos quais residia a população com uma renda mais elevada. Nesse mesmo período, utilizando recursos próprios e do Plano Nacional de Educação, o governador Geremias de Mattos Fontes e o prefeito estabeleceram uma espécie de convênio, não formalizado, para expansão da rede estadual de ensino em Duque de Caxias.

Durante a vigência do convênio, no período de 1967-1971, foi definida a construção de 35 escolas estaduais no município, beneficiando principalmente o 1º e 2º distritos. A partir deste houve expansão da rede estadual, que até 1967 era constituída por 19 unidades de ensino. A iniciativa permitiu reduzir o contingente em torno de 30 mil crianças, estimativa de 1969, na faixa dos 7 aos 14 anos, não atendido pela rede escolar. A expansão da rede escolar pública, todavia, não solucionou antigos problemas enfrentados no campo educacional em decorrência do quadro social da região ser marcado por tantas carências.

Nesse sentido, eram necessários mais investimentos para resolver problemas como os enfrentados pelas novas escolas assim como as antigas. Todas conviviam com água de poço para o preparo da merenda, valas negras nos arredores, dificuldade de acesso, e de transporte, deficiente infraestrutura, insetos, escassez de material didático, número insuficiente de professores e funcionários, dentre outros (LACERDA, 2001).

Em meados de 1970, as novas escolas públicas passaram a ser dotadas de espaços e instalações mais adequadas devido à aplicação de mais recursos financeiros do município. Essa política foi reforçada no primeiro governo Brizola no estado do Rio de Janeiro, entre 1983-1987, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)⁵¹.

Apesar da melhoria, na década de 1990, ainda se encontravam em escolas oficiais turmas sem professores, precariedade no saneamento, especialmente quanto à qualidade da água, da rede de esgoto e da coleta de lixo e deficiências no transporte urbano (LACERDA, 2001).

3.2.1 INSTITUIÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

A Constituição Federal de 1988 consagrou a autonomia que o município de Duque de Caxias já possuía com relação à gestão do Sistema Municipal de Ensino. Em décadas anteriores à de 1980, a prefeitura já organizava a rede de escolas municipais e baixava normas

⁵¹ Em 2012 o município contava com nove CIEPS municipalizados, de acordo com dados da SME.

para seu funcionamento. A única atividade que era realizada pelo estado do Rio de Janeiro era a de supervisionar e avaliar a rede pública municipal e as escolas de educação infantil da rede privada, como foi possível perceber ao analisar o documento elaborado pelo governo de Hydekel de Freitas sobre a educação no município, de 1984. Nele são registradas ações realizadas pelo prefeito quanto à gestão do Sistema Municipal de Ensino, o que permitiu concluir que foram poucas as mudanças a partir de 1988.

O Sistema Municipal de Ensino foi legalmente instituído por meio do decreto municipal 4238/2003, disciplinando a educação escolar. O único órgão criado a partir desses dois instrumentos legais foi o Conselho Municipal de Educação (CME). Tal instrumento legal define que o SME é constituído pelas (i) instituições de educação infantil e ensino fundamental, mantidas pelo Poder Público Municipal; (ii) pelas instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e/ou conveniadas; (iii) pela Secretaria Municipal de Educação, órgão executivo com atribuições de planejamento, coordenação, administração, supervisão e avaliação; (iv) pelo Conselho Municipal de Educação, órgão consultivo, deliberativo, normativo, fiscalizador e de assessoramento no âmbito da educação pública e privada, tendo suas competências definidas na lei e com regimento próprio.

De acordo com o decreto citado, o SME tem autonomia para atuar da educação infantil e ao ensino fundamental, para organizar sua rede de escolas, baixar normas para seu funcionamento e para supervisionar e avaliar sua própria rede. Além disso, é responsável por supervisionar e avaliar as escolas de educação infantil da rede privada, localizadas em seu território.

Quanto à colaboração entre os sistemas de ensino, há referência no decreto que cabe ao SME definir as normas para produção, controle e avaliação dos programas de educação à distância, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. São consideradas formas obrigatórias de colaboração a serem adotadas entre o Sistema Estadual de Educação e o Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias as ações relativas ao (i) recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele tiverem acesso; (ii) fazer-lhes chamada pública; (iii) zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. O decreto prevê também as formas facultativas de colaboração entre os dois sistemas de ensino que se refere à matrícula integrada e a supervisão escolar.

Com relação à matrícula integrada, o estado e o município poderão em conjunto (i) elaborar o calendário letivo unificado contemplando além dos aspectos pedagógicos, os

aspectos culturais, regionais e locais; (ii) unificar os critérios para priorizar o acesso à matrícula; (iii) garantir a transferência quando necessária, de alunos das escolas estaduais para as escolas municipais e das escolas municipais para as escolas estaduais visando a racionalização da rede; (iv) definir a localização de escolas-polo, visando à concentração de alunos em substituição a escolas com número de alunos reduzidos; (v) garantir o transporte escolar aos alunos que dele necessitem atendendo ao princípio da racionalização; (vi) ceder pessoal, quando for o caso, para atendimento à clientela escolar com permuta ou ressarcimento financeiro para o cedente.

Dos itens apresentados no documento legal como regime de colaboração, destaca-se que na prática – com relação à matrícula integrada – o estado e o município não elaboram em conjunto o calendário letivo unificado que contemple os aspectos pedagógicos, os aspectos culturais, regionais e locais, como relatado pelo subsecretário de educação que assumiu em 2013 e este não soube precisar se havia alguma colaboração entre a prefeitura e o governo estadual do Rio de Janeiro.

Por fim, o decreto estabelece que, na realização de matrícula integrada, pode o estado (i) absorver prioritariamente a matrícula de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e do ensino médio; (ii) oferecer, nas unidades escolares, atendimento aos dois segmentos do ensino fundamental, temporariamente, enquanto se processa o ajuste das redes. Por outro lado, o município poderá (i) absorver, prioritariamente, a matrícula até a 4^a série do ensino fundamental; (ii) expandir o atendimento ao segundo segmento do ensino fundamental somente após a universalização da matrícula desde a educação infantil a 4^a série. Todas as formas de colaboração previstas são consideradas como regime de colaboração entre as duas esferas que deve ser formalizado por meio do convênio a ser firmado pelas autoridades consideradas competentes para tal função.

Com relação ao atendimento dos níveis de ensino citados no parágrafo anterior, observa-se que na prática, antes da universalização da matrícula da educação infantil ao 5^o ano, o município tem assumido escolas do primeiro e do segundo segmentos do ensino fundamental transferidas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Além de optar por instituir seu Sistema Municipal de Educação, Duque de Caxias também criou o Conselho Municipal de Educação por meio da lei 1330/1997, portanto antes da instituição do SME. Na pesquisa documental, entre 1998 e 2012, não foram encontrados pareceres, indicações, proposições ou deliberações relativas ao Ensino Religioso. Registra-se que o funcionamento do Conselho ocorreu somente a partir da lei 1869/2005, quando este foi

reformulado. De acordo com esse instrumento legal, o Conselho é um órgão colegiado responsável pelas atribuições do Sistema Municipal de Ensino em matéria consultiva, fiscalizadora, deliberativa, normativa, de aconselhamento e assessoramento. Seus membros são nomeados pelo prefeito por dois anos, permitida uma recondução ao cargo. É formado pelo secretário de educação, seu presidente, e por 12 conselheiros.

Quanto à composição do CME, um de seus membros ressaltou que o órgão tem um “papel mais burocrático do que político”, em função de sua própria estruturação, que tem como presidente o secretário de educação. Além disso, o CME é subordinado à SME, e não possui autonomia financeira, situação que o torna ainda mais dependente. Assim, o órgão enfrenta fortes limitações para intervir na proposição e acompanhamento do planejamento educacional do município. Nesse sentido as propostas da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho deixam de ser um instrumento de democratização, um “órgão colegiado, lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público” (CURY, 2004, p.50).

3.2.2 Sistemas de Ensino

O município em 2012 contava com 440 escolas⁵² para atender a educação básica pelo sistema federal, pelo sistema estadual e pelo sistema municipal. Desse total, a rede federal participava com duas escolas que ofereciam o ensino médio, a estadual com 88 ofertando o ensino fundamental e médio; e a municipal com 173 atendendo a educação infantil e o ensino fundamental; e o segmento particular com 177 escolas da educação infantil ao ensino médio.

No que se refere ao número de matrículas, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁵³(INEP) de 2012, apontavam para maior participação da administração municipal no ensino fundamental público, como pode ser observado na tabela a seguir

Tabela 1 - Número de matrículas por dependência administrativa

Dependência Administrativa	Níveis de ensino					
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Qde	%	Qde	%	Qde	%
Federal	-	-	869	1%	1.178	3%
Estadual	-	-	33.580	26%	29.124	71%
Municipal	9.211	55%	61.732	47%	-	-
Privada	7.615	45%	35.050	27%	10.645	26%
Total	16.826	100%	131.231	100%	40.947	100,0%

Fonte: INEP – Resultados finais do censo escolar 2012.

⁵² Informações sobre número de escolas foram obtidas no censo educacional de 2012, do INEP. Desse total, 28 são Cieps, sendo 7 municipais e 28 estaduais.

⁵³ Dados obtidos em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>.

As instituições federais de ensino estão presentes em Duque de Caxias no ensino médio e na educação superior. No ensino médio o destaque é para o núcleo avançado de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) Química de Nilópolis-RJ e para o Colégio Pedro II. O primeiro foi criado em 2006 a partir de uma parceria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) com a Prefeitura do Município de Duque de Caxias. O núcleo avançado oferece cursos técnicos concomitantes e integrados ao ensino médio, nas modalidades regulares e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de polímeros; petróleo e gás; manutenção e suporte em informática; e segurança do trabalho. Além disso, oferece curso superior de graduação de Licenciatura em Química. Atua na socialização do conhecimento científico e tecnológico, apoiando o desenvolvimento regional, com foco na pesquisa de novos processos e produtos, bem como na formação de educadores. Por outro lado, a Unidade Escolar Descentralizada (UNED) do Colégio Pedro II, em Duque de Caxias, criada em 2007, com início de suas atividades em 2008, oferece exclusivamente nível médio regular nos turnos da manhã e da tarde.

Na educação superior há o polo presencial da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em Xerém, que resultou do convênio realizado entre a instituição e o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO). Suas atividades didáticas foram iniciadas no segundo semestre de 2008, sendo oferecidos à população cursos de graduação em Ciências Biológicas (modalidade Biofísica e Biotecnologia) e Nanotecnologia com ênfase em Física e Bionanotecnologia a partir de 2010. Nesse campus os estudantes de graduação e pós-graduação têm acesso à infraestrutura do laboratório do INMETRO. Além disso, o convênio oferece cursos de qualificação profissional, como operador de telemarketing; cursos de iniciação para o trabalho, como informática; de idiomas (inglês e espanhol); e preparatórios para avaliações externas do Ensino Médio, como o Preparatório para o Enem e Vestibular (PRENEM).

Além dos cursos presenciais, há ainda a educação superior a distância por meio do convênio com os cursos de extensão da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). O CECIERJ oferece cursos de graduação. São vagas em dez cursos de graduação a distância como Administração, Administração Pública, Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, História, Matemática, Pedagogia, Química e Turismo além da graduação em Tecnologia em Sistemas de Computação. Esses

cursos são oferecidos pelas universidades públicas que formam o consórcio do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), como a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

No sistema estadual de ensino, no nível superior, encontra-se instalada no município, desde 1986, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- (FEBEF/UERJ) que foi outra iniciativa concretizada por meio de convênio, nesse caso entre a Prefeitura de Duque de Caxias e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

(UERJ). Trata-se da primeira instituição pública estadual voltada ao ensino superior do município. A instituição deu continuidade ao Curso Superior para Formação de Professores para o Ensino Normal (CEPEN) e oferece cursos de Pedagogia e Magistério das séries iniciais, Licenciatura em Matemática e Geografia, pós- graduação *lato sensu* em Organização Curricular e Prática Docente da Educação Básica, pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na área de Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas.

Em Duque de Caxias há também uma Universidade Municipal – a primeira criada por um município no estado do Rio de Janeiro. Localizada em Santa Cruz da Serra, a instituição funciona em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde o segundo semestre de 2011, e oferece cursos de Educação Física e Engenharia. O acesso ocorre juntamente com o exame da UERJ. Além das universidades federais, estaduais e a municipal atuam ainda, de acordo com o sítio do e-mec, 12 universidades privadas, como a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), a Universidade Estácio de Sá (UNESA), a Universidade Castelo Branco (UCB), dentre outras.

A Prefeitura de Duque de Caxias, através da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas de Duque de Caxias (FUNDEC), realiza convênios com a com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e com o Serviço Social da Indústria (SESI) e Sistema FIRJAN. O convênio com o SENAI garante à população de Duque de Caxias cursos de qualificação e atualização profissional de soldador de eletrodo, encanador industrial, montador de estruturas metálicas, caldeireiro e eletricista de obras. Já o SESI oferece, na região, cursos de inglês, espanhol e informática nas suas unidades de educação para o trabalho.

A partir das instituições educacionais apresentadas não há como negar o crescimento na oferta de vagas e a diversidade de instituições públicas e privadas disponíveis à população em Duque de Caxias. Mas isso por si só não garante melhor desempenho educacional e qualificação profissional para os jovens e os adultos trabalhadores residentes na região, como os indicadores educacionais, em especial, na educação básica vêm revelando. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 do município⁵⁴ foi de 4,3, considerando-se os alunos avaliados no 4º e 5º ano, o que o coloca na posição 3.548º entre os 5.565 municípios⁵⁵. No 8º e 9º ano o índice foi de 3,5 e sua posição foi de 4.975º.

3.3 CAMPO RELIGIOSO

Preocupados em expandir o catolicismo na Baixada Fluminense, alguns bispos e padres franciscanos sugeriram às irmãs franciscanas de Dillingen abrirem escolas na região a fim de difundirem seus conhecimentos religiosos e culturais. Assim, essas religiosas que vieram da Alemanha, em 1937, fundaram duas instituições de ensino, privadas e católicas: o Colégio Santa Maria em São João de Meriti, em 1940 e o Colégio Santo Antônio em Duque de Caxias, em 1942. Os colégios assumiram inicialmente a atividade escolar primária e, posteriormente, o curso Normal. Nesse caso, a escola se preocupava com uma “educação integral”, buscando, além de instruir, “formar o espírito cristão”, destacando-se o Ensino Religioso e a formação do caráter dentro dos princípios católicos (OLIVEIRA; NETO, 2008).

As religiosas, em especial a irmã Michaela Hass, tinham como propósito cristianizar a sociedade. Para tal, inauguraram, em 1966, uma capela provisória na Vila Operária de Duque de Caxias, e no mesmo ano, realizaram a Semana de Catequismo e Vocações que abrangeu escolas públicas e particulares da região e crianças da paróquia. No mesmo ano realizaram um curso de alfabetização, pretendendo atender à catequese de adultos. O curso foi ministrado por um grupo de alunos do Colégio Salesiano de Niterói e contou com a participação de 200 pessoas de todas as escolas e regiões de Duque de Caxias. Além disso, se preocupavam em doutrinar a juventude nos princípios morais cristãos. Irmã Michaela, uma das fundadoras do colégio Santo Antônio, “se dizia muito determinada a lutar pela educação da juventude e preocupava-se com a educação católica nas escolas públicas”. Assim, as professoras religiosas tinham como missão trabalhar pelas vocações sacerdotais e religiosas e convocar a juventude para um trabalho de disseminação da “palavra de Deus” pelo mundo.

⁵⁴ O IDEB do estado do Rio de Janeiro para 4º e 5º ano foi de 4,8 e para o 8º e 9º de 3,7.

⁵⁵ Dados obtidos no Portal objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM).

Com o propósito de incorporar a juventude ao corpo da Igreja Católica, as religiosas dedicaram-se a um trabalho catequético com crianças de várias escolas da região, públicas e particulares, trabalho desenvolvido igualmente pela arquidiocese de Duque de Caxias (CAMACHO, 2012, p.64).

No final da década de 1960 encontrava-se também na região a forte presença de movimentos católicos incentivados pela teologia da libertação (PINHEIRO JUNIOR, 2007). Tais movimentos eram coordenados pela ala progressista da Igreja Católica que assumiu papel relevante ao estimular a criação de associações de bairros e apoio aos movimentos sindicais. Nesse aspecto, a Paróquia do Pilar em Duque de Caxias contribuiu ativamente para o surgimento de movimentos associativos nos bairros carentes que se mobilizavam em torno dos problemas que afetavam os moradores no 2º distrito (PINHEIRO JUNIOR, 2007).

A partir de 1966 as Comunidades Eclesiais de Base (CEBEs) e pastorais populares foram organizadas na Baixada e passaram a assumir um papel relevante na oposição ao regime militar. Os movimentos sociais estimulados pelas pastorais católicas assumiram também feições políticas e foram contrários ao regime militar e à atuação dos grupos de extermínio, possibilitando a participação popular nas lutas dos bairros, nos sindicatos e nas políticas partidárias (ALVES, 2002). No município, a Pastoral Operária aproximou-se dos organismos sindicais e do Partido dos Trabalhadores⁵⁶, promovendo inúmeras movimentações políticas, o que tornou a região uma das bases sindicais mais combativas da Baixada, razão pela qual foi considerada, em 1971, área de segurança nacional.

Reis da Silva (1994) destacou a importância das mulheres católicas nesse contexto. Elas passaram a atuar nas discussões e no planejamento das demandas sociais da vizinhança, lutando para reverter o quadro de opressão e injustiça social em que viviam. Assim, a ala progressista da Igreja Católica desenvolvia seu trabalho, buscando conscientizar os moradores do seu papel político como agente transformador do seu ambiente.

Com o crescimento das associações de bairro, no município, no início da década de 80, surgiu o Movimento de União de Bairros (MUB), ativo até hoje na região, que passou a congrega várias associações de moradores. Atuante, o MUB representava e ainda representa o elo entre as associações de moradores e o Poder Público na reivindicação de melhorias coletivas, contra a desigualdade social e a precariedade urbana, especialmente aquelas relacionadas ao saneamento básico, à saúde e à segurança pública. No mesmo período foi criada a Diocese de Duque de Caxias, em 1981, iniciando suas atividades de articulação com

⁵⁶ Desde sua fundação o Partido dos Trabalhadores (PT) contou com o apoio dos católicos progressistas (PINHEIRO JUNIOR, 2007).

os movimentos sociais. O bispo Mauro Morelli, foi o fundador desta, permanecendo no cargo de 1981 até 2005. Foi o principal incentivador dos movimentos sociais nessa região, destacando-se pelo combate à fome e à miséria e por defender a cidadania. É possível pensar que o foco nesses temas, o tenha afastado da preocupação de inserir o Ensino Religioso nas escolas públicas desse município, posicionamento diametralmente oposto ao da arquidiocese do Rio de Janeiro que possuía um arcebispo conservador. Talvez o menor envolvimento de Mauro Morelli com o tema, como observado pelo subsecretário de educação do período de 1981-1984, tenha sido compensado pelo trabalho das irmãs de Dillingen que se dedicavam a catequizar a população de Duque de Caxias, atuando nas escolas públicas da região e pela atuação das professoras da rede municipal – difusoras do catolicismo nas escolas públicas municipais, de 1980 a 2000. Nesse sentido, cabe considerar que, embora não tenha sido relatada pelos entrevistados possível pressão de Mauro Morelli quanto ao tema do Ensino Religioso nas escolas públicas, não há como negar que sua presença na região possa ter influenciado de alguma forma ações do executivo municipal nesse aspecto.

Além do MUB e da Diocese havia também o Partido dos Trabalhadores, atuando na região com as mesmas reivindicações. A partir de então, segundo Coelho, (2006) a Paróquia do Pilar, o MUB, a Diocese de Duque de Caxias e o Partido dos Trabalhadores atuavam contra Hydeckel de Freitas Lima, o interventor da Prefeitura na época que representava tanto os setores conservadores do município quanto as assistentes sociais que desenvolviam os programas assistenciais da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA). Hydeckel, herdeiro político de Tenório Cavalcanti, relacionava-se com a população de Duque de Caxias com base nas práticas clientelista e populista que o “homem da capa preta” havia desenvolvido no município, a partir da década de 50 (COELHO, 2006).

Ao longo da década de 1980, entretanto, o modelo de igreja sustentado nas CEBS e nas pastorais sofreu alterações significativas, reduzindo sua intervenção no cenário político local. Alves (2002) aponta os fatores que teriam contribuído para que tal modelo entrasse em crise, reduzisse seu crescimento, e, em certos casos, retornasse ao seu formato anterior. Dentre as razões apontadas, o autor destacou as mudanças processadas no campo político a partir da redemocratização pós-ditadura, o retorno a práticas conservadoras do Vaticano no Pontificado de João Paulo II, a crise econômica e seus impactos sobre a mobilização das lutas populares, bem como as contradições internas da estrutura de poder da Igreja Católica e a concorrência dentro do campo religioso. Ele considera também que a saída de figura tão importante como a do bispo Adriano Hypólito da Diocese de Nova Iguaçu, em 1994, sua

substituição pelo bispo Werner Siebenbrock e sua morte em 1996, promoveram uma mudança radical em termos pastorais e políticos, tanto em Nova Iguaçu quanto em Duque de Caxias, visto que o bispo Adriano coordenou desde 1966 projetos baseados nas CEBs e Pastorais Populares dessas regiões até 1981 quando Mauro Morelli tornou-se bispo de tal diocese.

As modificações no campo religioso na Baixada continuaram a se processar com maior intensidade nos anos 90. É nesse período que as igrejas evangélicas, sobretudo as pentecostais e neopentecostais expandiram-se de forma expressiva na região (Alves, 2002).

O estudo *Religião e sociedade em capitais brasileiras* de Romero Jacob et al. (2006), chamou a atenção para as mudanças ocorridas no campo religioso ao longo da década de 1990. Nele há dados que demonstraram o crescimento acentuado dos pentecostais nos municípios da Baixada, principalmente em Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Belford Roxo. O estudo apontou que os percentuais dos evangélicos pentecostais e de missão cresceram e os percentuais dos católicos reduziram-se de forma mais expressiva na periferia metropolitana. Os números revelaram ainda que nos municípios da periferia a religião católica representava menos de 48% dos seus habitantes. Fenômeno que pôde ser confirmado com o censo de 2010 divulgado pelo IBGE, no qual aponta que nos 13 municípios da Baixada Fluminense o número de evangélicos superava o de católicos. Em Duque de Caxias, em particular, essa proporção era de 37% para o primeiro e 35% para o segundo.

Como resposta ao crescimento evangélico nessa região, intensificou-se a atuação da Renovação Carismática Católica (RCC), iniciando-se assim uma disputa entre carismáticos e pentecostais evangélicos pelos fiéis em Duque de Caxias. Nesse contexto, a atuação das CEBs perdeu a expressão que possuía na década de 70 e a Pastoral Popular assumiu uma postura diferente da adotada em épocas de ditadura, aproximando-se do modelo carismático, como observado por Alves (2002). Apesar das mudanças processadas no campo religioso na Baixada com o crescimento dos evangélicos e a expansão da RCC, as CEBs ainda “continuam engajadas na crítica e no envolvimento político social que busca superar inúmeras e brutais contradições vivenciadas pela maioria da população” (Alves, 2002, p.140), ainda que sua atuação tenha sido reduzida.

Conforme ressaltado por Burdick (1993) de modo geral, os evangélicos do segmento pentecostal e neopentecostal promovem uma ação mais individualizada, voltada a resolver problemas específicos que afligem os que procuram os pastores dessas igrejas. Com essa dinâmica, acabam por incorporar os problemas vividos por diferentes grupos sociais, diferindo da ação dos agentes pastorais da Igreja Católica. Embora os agentes pastorais

dediquem-se também aos assuntos individuais de seus fiéis, o fazem com menor intensidade que os evangélicos, visto que estão dedicados a um projeto transformador e social, acima de particularidades individuais. Nesse sentido, o autor entende que as CEBs perderam terreno para as igrejas pentecostais por ficarem presas à dimensão política, sendo incapazes de reconhecer os problemas cotidianos enfrentados pelas minorias sociais. Assim, mais próximos de seus adeptos, os pentecostais conseguiam com mais facilidade transferir influência da esfera religiosa para a esfera política, assumindo um papel diferente daquele que as CEBs realizaram em Duque de Caxias que se pautava na contraposição ao modelo político. Em síntese, as CEBs atuavam nas estruturas sociais, enquanto os evangélicos nas lideranças, procurando influenciar os detentores de cargos políticos (BURDICK, 1993).

O elevado número de evangélicos em Duque de Caxias tem produzido efeitos no âmbito político como sugere o ocorrido em 2012. Em 18 de junho desse ano o presidente da Câmara Municipal de Duque de Caxias (CMDC), o vereador Dalmar Lírio Mazinho, realizou uma sessão solene em comemoração aos 101 anos da Assembleia de Deus no Brasil. No evento, o presidente da Câmara concedeu o título Cidadão Duquecaxiense, a Medalha Cidade Duque de Caxias e 20 moções de aplausos para líderes evangélicos que teriam se destacados no exercício de suas missões religiosas. Além disso, o presidente observou que “é a primeira vez na história do município que a Câmara celebrava o aniversário de uma das instituições mais importantes no Brasil, que é a Assembleia de Deus”, destacando seu prazer por condecorar esses líderes religiosos por prestarem serviços sociais para pessoas carentes. Para finalizar, o presidente da Câmara pediu para os religiosos orarem para Deus lhe dar saúde e conduzir sua vida pessoal e profissional com sabedoria. Tal solenidade ilustra a importância dos evangélicos no eleitorado do município e a proximidade entre instituições políticas como a Câmara dos Vereadores com os evangélicos.

A influência dos evangélicos também pode ser percebida nas escolas públicas municipais e no segmento da rede estadual, em Duque de Caxias, o que será apresentado nos capítulos 4 e 5.

3.4 RELIGIÃO NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

A análise do espaço ocupado pela religião, em Duque de Caxias, deixou clara sua forte imbricação com a educação nas escolas e nas diferentes instâncias de poder municipal. A política também foi percebida como fortemente conectada à religião, com reflexo no uso do

espaço escolar, no estabelecimento de lei e de diretrizes, na definição de normas e demais aspectos prescritivos, como será explicitado nessa seção.

De maneira não oficial, a religião foi introduzida em algumas escolas públicas municipais de Duque de Caxias, no início da década de 1980, por iniciativa de um grupo de professores católicos da rede municipal que resolveu reservar um espaço de suas aulas para catequizar seus alunos. A precária condição social dos discentes – considerados “carentes de valores morais” – e a violência da região teriam motivado tais professores a compartilharem seus dogmas religiosos a partir do conteúdo de suas aulas. Os docentes eram nomeados pelo prefeito para ministrarem aulas da 1ª a 4ª série, mas ensinavam também “um pouquinho de Ensino Religioso com base na história da Bíblia”, observou o ex-coordenador ao lembrar o início da disciplina na rede por meio de uma parceria informal entre a Coordenação de Ensino Religioso da SEEDUC-RJ e os docentes católicos do município, com anuência da SME de Duque de Caxias.

Embora o ex-coordenador afirmasse que o Ensino Religioso na rede municipal não era sustentado legalmente, levantamento da legislação do período apontou o contrário. Em 1984 o prefeito Hydekel de Freitas, governante entre 1982 e 1984, sancionou a lei 581 determinando em seu artigo 1º que ficava “obrigada, nas escolas municipais, a prática do Ensino Religioso, respeitando-se o credo de cada um”. Quanto a esse aspecto o subsecretário de educação do governo municipal desse período observou que a lei fora sancionada por mera formalidade. A intenção era causar uma impressão positiva na Diocese de Duque de Caxias, mesmo sem pressão aparente do bispo Mauro Morelli. Como o prefeito não se interessava por investir recursos financeiros na disciplina permitia por meio de iniciativas extra oficiais que os professores de Ensino Religioso fizessem seu trabalho. Por essa razão, os custos dos treinamentos eram cobertos pela Paróquia Santo Antônio, como observou o subsecretário.

Ainda na década de 1980, tais professores conseguiram ser liberados pela SME para ministrarem somente aulas de Ensino Religioso. A partir daí, estes teriam sentido necessidade de estreitar ainda mais as relações com a rede estadual do Rio de Janeiro. Para fazer a *ponte* entre as duas redes de ensino, os professores de Ensino Religioso escolheram o frei Atílio Batistil⁵⁷, não vinculado à SME. De livre trânsito entre as duas Secretarias de Educação, a estadual e a municipal, o frei acompanhava o trabalho dos professores do município financiando suas participações nos treinamentos da rede estadual, quando estes ocorriam fora do município. Para coordenar a disciplina na rede municipal havia uma coordenadora de

⁵⁷ O frei franciscano atuava na Paróquia Santo Antônio na década de 1980 e 1990, conforme consta dos registros dessa instituição.

Ensino Religioso da rede estadual que atuava em Duque de Caxias. Sua função era a de orientar os docentes de acordo com as determinações da coordenadora geral da rede estadual da disciplina, segundo relatou o ex-coordenador.

Como o modelo estadual do Ensino Religioso era ligado à Igreja Católica, as aulas – tanto das escolas estaduais, quanto das municipais – tinham como propósito “evangelizar todos os alunos com base no credo católico”. No entanto, desenvolver o trabalho tendo a Bíblia como material pedagógico não era considerado suficiente pelos professores de Ensino Religioso da rede municipal. Em razão disso, juntamente com frei Atilio e o auxílio da irmã Michaela Haas⁵⁸, do Colégio Santo Antônio, esses docentes teriam desenvolvido um planejamento bimestral. Nele teriam definido que o método a ser adotado nas suas aulas seria o da Ação Católica: “ver, julgar, refletir e agir” e o instrumento pedagógico o livro *Irmãos a caminho*⁵⁹, visto que este “*dava um suporte maior ao professor do que usar a Bíblia*”, o que na percepção do ex-coordenador melhorou muito o trabalho do grupo.

Ao evangelizar os discentes no credo católico, tais docentes desconsideravam a pluralidade religiosa presente em sua sala. A imposição criava “*constrangimentos para os alunos que não professavam tal crença*”. Todos eram “*obrigados a rezar orações católicas ao chegar à escola e nas horas das refeições*”, destacou o deputado federal, evangélico, ao rememorar sua experiência como aluno das escolas municipais de Duque de Caxias nesse período. Experiência similar teria vivido o subsecretário municipal de educação – gestor entre 2001 e 2004 e de 2009 a 2012 - como aluno dessas escolas. “*Como as aulas eram ministradas com base no credo católico, havia rezas como Ave Maria e eu não participava, me sentindo excluído por ser evangélico*”, por essa razão “*defendo o Ensino Religioso centrado nos valores*”.

Na década de 1980 e 1990, os treinamentos para os professores de Ensino Religioso das duas redes de ensino eram ministrados pela Igreja Católica, que promovia reuniões semanais na Paróquia Santo Antônio. Para participarem de tais reuniões, a SME os liberava de suas atividades nas escolas. Havia também um encontro anual no qual participavam professores de todas as disciplinas, personalidades como frei Leonardo Boff, frei Beto e o bispo Mauro Morelli, comentou o ex-coordenador, observando que o viés político que tais eventos assumiram teria começado a “incomodar o governo municipal”. Isso teria motivado a

⁵⁸ A irmã Michaela Hass, como apresentado na seção 3.3, desenvolvia um forte trabalho de evangelização nas escolas públicas do município de Duque de Caxias.

⁵⁹ CRUZ, Terezinha M. L da, de 1990. São Paulo: FTD, 1993.

SME a reduzir a interferência da Igreja Católica na sua rede de ensino e exercer maior controle sobre seus docentes. A primeira medida desse órgão, nessa direção, teria sido a de assumir os treinamentos dos professores de Ensino Religioso da rede municipal, retirando do estado essa função, assumida até então informalmente.

O maior controle da SME, na condução do Ensino Religioso, não teria significado reconhecimento da “importância da disciplina para a formação dos alunos” – na percepção do ex-coordenador – porque os professores e o coordenador precisavam justificar, a cada mudança de prefeito e de secretário de educação, a razão da existência de tal disciplina nas escolas municipais. E, mesmo quando o grupo de professores que difundiu o Ensino Religioso em algumas escolas da rede municipal teria conseguido pressionar os vereadores a inserir, no artigo 92, inciso X da Lei Orgânica do Município⁶⁰ de 1990, a disciplina Ensino Religioso, esta “não foi valorizada” como esperavam os envolvidos nela, direta e indiretamente.

Assim, a despeito da inserção desse artigo na Lei Orgânica, as pressões do executivo municipal quanto à relevância da manutenção do Ensino Religioso e constantes ameaças de extinção da disciplina nas escolas municipais teriam permanecido até 2000, momento em que o subsecretário municipal de educação (2001-2004; 2009-2012), pastor evangélico, assumiu a chefia da Divisão do Ensino Fundamental. Com o apoio do prefeito Zito, o subsecretário concluiu que “o modelo do Ensino Religioso – ligado à Igreja Católica – era problemático, sendo necessário modificá-lo”, acrescentando que desde que assumiu na SME contou “com o apoio e o carinho do prefeito Zito com o Ensino Religioso”.

No estado do Rio de Janeiro, destacou o subsecretário, “você tem as instituições religiosas como autoridade dentro da Secretaria de Educação” e como as escolas municipais de Duque de Caxias seguiam esse modelo havia a pressão de várias outras instituições religiosas querendo ocupar também esse espaço. Por entender que o monopólio da Igreja Católica era “um desrespeito com outras representações religiosas, julguei conveniente não favorecer nenhuma crença”. Nesse sentido, “privilegiar *valores* nas aulas de Ensino Religioso reduziu um pouco a pressão”.

É interessante notar que a escolha por *valores*, de acordo com o subsecretário, tinha como propósito não só retirar a Igreja Católica da liderança do Ensino Religioso na rede municipal, mas também deixar claro para essa instituição – e quaisquer outras – que era a SME, os professores e mesmo sua equipe que definiam as diretrizes do Ensino Religioso.

⁶⁰ A Lei Orgânica não revogou a lei 581 de 1984. De acordo com a Câmara dos Vereadores tal lei permanece em vigor, mas constatei que nenhum gestor da SME a conhecia.

Observou ainda que, se a rede municipal permanecesse com o modelo anterior, “hoje não existiria mais Ensino Religioso em Duque de Caxias porque ficava tudo muito atrelado à Igreja Católica e, se só uma doutrina é privilegiada, vem o conflito e o conflito acaba dizimando, pondo um fim na disciplina”.

Assim, a SME, a partir de 2001, teria rompido a parceria informal mantida por duas décadas com o estado, fazendo com que o formato dessa disciplina deixasse de favorecer a religião católica para dedicar-se a um ensino com “foco na transmissão de valores”, sem privilegiar, teoricamente, credo algum, como ressaltaram o secretário municipal de educação e o subsecretário, ao lembrarem a cisão ocorrida entre as duas redes de ensino.

A proposta, desde então, tem sido “ênfatisar os valores humanos, o respeito ao diferente e às diferenças, voltando-se para a prática da solidariedade e do diálogo em consonância com os princípios democráticos”, definiu o coordenador de Ensino Religioso⁶¹ (2001-2013), evangélico, que declarou ser também contrário ao modelo confessional aplicado na rede estadual com a lei 3459/00.

As mudanças implantadas pela SME, segundo o subsecretário, não se restringiram ao modelo de Ensino Religioso. Este também teria ampliado o número de professores da referida disciplina, **de nove, em 2000 para 45**, em dezembro de 2012⁶². O aumento no número de professores teria permitido ampliar, **para 35** o número de escolas que ofertavam a disciplina em um total de 168, em 2012, para o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental⁶³.

Embora o ex-coordenador entendesse não ser expressivo o número de escolas com oferta do Ensino Religioso, uma vez que depois de 43 anos o crescimento teria sido de **21%**, ainda assim notava que “a proposta de fazer um Ensino Religioso forte” teria surtido algum efeito, pois antes do subsecretário, “toda hora nos ameaçavam de acabar com a disciplina”. Como ele atuou como uma “alavanca” e “sempre se preocupou e quis investir no Ensino Religioso, a disciplina existe na rede até hoje”, reforçou o ex-coordenador, tentando – aparentemente – demonstrar a influência e o poder do subsecretário na manutenção e crescimento da disciplina.

⁶¹ Até a conclusão desta tese não houve mudança na Coordenação de Ensino Religioso.

⁶² Não foram identificados, junto à SME, dados oficiais sobre o quantitativo de professores no Ensino Religioso. O número citado foi informado pelo subsecretário e confirmado pelo ex-coordenador e pelo coordenador em exercício no ano de 2012.

⁶³ Embora o entrevistado tenha destacado o aumento do número de escolas com Ensino Religioso, não soube informar o percentual de crescimento ou o quantitativo anterior. Os referidos dados também não se encontravam disponíveis no sítio da SME e também não foram apresentados pelo entrevistado.

Ao analisar sua atuação como alguém que instituiu um novo formato para o Ensino Religioso e teria contribuído para ampliar o número de professores da disciplina, o subsecretário declarou que

Hoje estou na gestão de pessoal. Se eu não fosse uma pessoa que defende o Ensino Religioso, com uma concepção ampla; aberta, na hora de liberar o professor para atuar no Ensino Religioso, haveria dificuldades. Estar aqui, nesse sentido, é estratégico. Perceba: a gente conseguiu ampliar em número de professores, mas não como gostaria. Em número de turmas atendidas nós não conseguimos ampliar. Desde 2000 a gente não diminuiu. Nós ampliamos, mas não na proporção que queríamos por diversos fatores: carência de professores e afins. Hoje, se não sou eu que estou aqui, com essa carência de professores, poderíamos ter menos professores liberados para atuarem na disciplina.

Além de ampliar o número de professores e de escolas, tornava-se necessário definir critérios, normas e procedimentos para condução da disciplina. Assim, de acordo com o coordenador de Ensino Religioso a SME teria baixado a Portaria nº 006/2003⁶⁴. No documento estariam definidas as normas para a inclusão do Ensino Religioso nas escolas públicas da rede municipal. O que vi foi um texto de 2010 com quatro páginas, cujo título era *Ensino Religioso uma educação centrada na vida*, definido como um manual de normas e procedimentos pela Coordenação de Ensino Religioso. Nele estavam descritas a fundamentação legal, os critérios para o acesso do docente à disciplina, a carga horária semanal do professor de Ensino Religioso e informações relativas à formação continuada.

No que se refere aos aspectos legais, o Ensino Religioso no município de Duque de Caxias fundamenta-se na Constituição Federal (CF) e na lei nº 9475/97, que deu nova redação ao artigo nº 33 da LDB /96. Com base nesses instrumentos legais a SME oferta a disciplina nas escolas da rede.

O modelo definido a partir de 2000 é não confessional, pautado nos *valores*, conforme manual da coordenação da disciplina. Embora não conste nos registros da coordenação, a lei 581 de 1984⁶⁵ também é uma referência, uma vez que a Lei Orgânica de 1990 não revogou tal instrumento legal. De acordo com o projeto justificava-se a inserção formal do Ensino Religioso nas escolas municipais de Duque de Caxias, considerando-se que

durante longo tempo o Ensino Religioso foi ensinado nos estabelecimentos escolares; que dada a materialização das consciências o homem passa a ser incrédulo

⁶⁴ A despeito da Coordenação de Ensino Religioso afirmar possuir uma cópia da Portaria, o documento não foi disponibilizado. Diversas tentativas foram feitas para localizar a Portaria na SME, bem como na Câmara dos Vereadores. Nessas instâncias, os agentes públicos declararam não existir tal documento. Apesar disso, no Manual da Coordenação, a Portaria é citada como responsável por normatizar o Ensino Religioso nas escolas municipais.

⁶⁵ O projeto de lei 59/83 do Vereador Wilson Campos Macedo⁶⁵, católico, gerou tal lei.

e a crença no Senhor é esquecida; que pela fé em Deus, pelos princípios religiosos o homem fica mais dócil e mais dócil suas ações e violência não encontra eco e considerando ser o homem o resultado de corpo e espírito e a religião forra este último, protege-se contra as más ações.

Além da legislação citada, há ainda dois instrumentos legais que não constam do manual. Um deles é a Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias, de 05/04/1990 que prevê em seu artigo 92 que “o dever do município com educação será efetivado mediante garantia de Ensino Religioso, de matrícula facultativa, com disciplinas em horários normais nas escolas municipais, respeitada a opção religiosa dos alunos ou seus respectivos responsáveis”. O outro documento legal é o decreto 4238/2003, da Prefeitura Municipal, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino do Município de Duque de Caxias, determinado, em seu artigo 25, a inserção da disciplina no currículo das escolas públicas municipais.

A análise do referido documento evidenciou divergência com o que determinava a legislação federal em vigor no país, na medida em que o decreto retomou o texto anterior do artigo 33 da LDB, alterado em 1997, pela lei 9475. A divergência provocada pelo decreto, intencional ou não, pode ser percebida pela não obediência da lei citada no que diz respeito à determinação de que os sistemas de ensino “ouvirão a sociedade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”. Como declarado pelo coordenador, pelo subsecretário e secretário de educação, em Duque de Caxias nenhuma instituição religiosa teria interferência no modelo de Ensino Religioso adotado.

A Portaria 006/2003 da SME foi outro documento citado pelo coordenador como sendo o instrumento de normalização do Ensino Religioso nas escolas municipais, mas não foi disponibilizado para análise.

A partir dos instrumentos legais citados, a SME prescrevia por meio do manual de normas e procedimentos como deve ser o Ensino Religioso nas escolas municipais de Duque de Caxias. Assim, como explorado em relação ao estado do Rio de Janeiro, diversos são os aspectos que definem a forma como o Ensino Religioso deve ser adotado nessas escolas. Dentre eles, destaco o processo de escolha ou de seleção do docente, a carga horária do professor, o tempo de aula semanal, o processo de formação continuada, o material pedagógico, o programa de ensino (conteúdo da disciplina), a metodologia, o processo de avaliação e a comunicação aos pais e alunos sobre o caráter facultativo do Ensino Religioso.

Antes, porém, de apresentar os pontos destacados, cabe ressaltar a definição do papel do Ensino Religioso presente na Proposta Pedagógica de 2004 da SME que consiste em

Refletir sobre a realidade e experiência do transcendente com horizonte de sentido da pessoa, da humanidade e do universo, pois a transcendência pretende dar razão as perguntas sobre o porquê, a origem, o sentido e o destino de tudo e de todos. Uma palavra resume o âmbito e a realidade do mistério da transcendência: “Deus”. O pedagógico do Ensino Religioso é, na realidade, explicitar esta área ético-transcendental como fator de significação na formação integral do cidadão. Não pretende fazer prosélitos (seguidores de qualquer tradição religiosa). Respeita a tradição religiosa que os educandos trazem de suas famílias e salvaguarda a liberdade religiosa de cada um [...] (SME, 2004, p.119).

A definição chama a atenção pela contradição existente entre esta e a proposta do Ensino Religioso, apresentada pelo coordenador, que seria a de “ênfatar os valores humanos, o respeito ao diferente e às diferenças, voltando-se para a prática da solidariedade e do diálogo em consonância com os princípios democráticos”. A contradição pode ser percebida pela citação de “Deus” e da transcendência, revelando que há um viés religioso monoteísta e teleológico na condução da disciplina. Tal referência também não se coaduna com afirmações, como “não se pretende fazer prosélitos”, “respeita a tradição religiosa que os alunos trazem de suas famílias” e “salvaguarda a liberdade religiosa de cada um”, por desconsiderar que existem religiões que não cultuam “Deus” e há aquelas nas quais não há crença em deuses transcendentes.

No que diz respeito à escolha do docente para atuar no Ensino Religioso, consta do manual de normas e procedimentos que é a equipe diretiva das escolas que o escolhe no interior do seu quadro de professores. Tal indicação ocorre por meio de ofício enviado à Subsecretaria de Gestão de Administração de Pessoal para o subsecretário de educação. Para isso, o professor indicado precisa, ainda, elaborar um projeto para o Ensino Religioso – vinculado ao projeto político pedagógico (PPP) da escola com o diretor e a equipe pedagógica da escola. A cópia do projeto deve ser enviada à Coordenação do Ensino Religioso, da SME para avaliação e decisão.

Caso seja aprovado, o professor será liberado de suas atividades regulares (objeto de concurso público), cabendo à direção da escola e à equipe pedagógica organizarem a grade de ensino, segundo as determinações da Coordenadoria, sem opinar no formato, na estruturação do conteúdo ou na interdependência com outras disciplinas. Cabe salientar que o docente escolhido deve ser concursado para o 1º segmento do ensino fundamental, mesmo que ministre suas aulas em escolas que ofertem o Ensino Religioso até o segundo segmento (6º ao 9º ano). Ao passar à condição de professor dessa disciplina, este assume a função de “professor extraclasse”, tal como os professores que atuam em Sala de Leitura e em Informática. A classificação da disciplina como “extraclasse”, de acordo com o coordenador

da SME, “não é bom para o Ensino Religioso”, pois, “caso haja carência de docentes no primeiro segmento do ensino fundamental”, os professores de tal disciplina são deslocados para cobrir as faltas, assim como os da Sala de Leitura e de Informática.

A carga horária do professor deve permanecer, no Ensino Religioso, a mesma de quando atuava como professor de 1ª a 4ª séries⁶⁶, que é de 22 horas e 30 minutos, distribuídas em quatro dias, já considerando quatro horas de planejamento e quatro horas de projeto a ser desenvolvido pelo docente. Cada professor deve atender a 12 turmas por semana, em aulas de 50 minutos.

No manual encontram-se previstas reuniões quinzenais para formação continuada em serviço, no prédio da SME, ministradas pela Coordenação do Ensino Religioso. Nessas reuniões, de acordo com o coordenador da disciplina, os docentes apresentam os trabalhos realizados em sala de aula, com fotos, exercícios dos alunos, bem como alinhamento dos conteúdos, da metodologia e dos recursos a serem utilizados nas próximas aulas. Consta também uma listagem com temas a serem abordados nas reuniões quinzenais, como “educação enquanto amor ao mundo: desafios do Ensino Religioso”, “laços e diferenças” e “Ensino Religioso: do que mesmo estamos falando?”. A lista, contendo 19 temas genéricos, não permite inferir se integram um amplo programa de desenvolvimento de docentes ou se devem ser usados como referência para assuntos a serem adotados em sala de aula.

Quanto ao programa de ensino, que considera o conteúdo, e quanto às habilidades e as competências, os recursos pedagógicos e o processo de avaliação, não se observou, de forma sistematizada, um documento único que o especificasse em todos esses aspectos. No *site* da SME, consultado em maio de 2013, havia uma lista de disciplinas disponibilizadas para o processo de reestruturação curricular da rede. Ao acessar o Ensino Religioso havia um material, não incluído nas propostas oficiais anteriores da SME, contendo Referências Curriculares para a disciplina⁶⁷. Neles constam os eixos temáticos *identidade, ética e cidadania* e *pluralidade cultural*, bem como os conhecimentos classificados em conceituais

⁶⁶ Os professores II ministram aulas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (1º segmento).

⁶⁷ É importante registrar que existem dois documentos oficiais na SME: a *Proposta Pedagógica* (2004) e *A construção do Currículo no Município de Duque de Caxias* (sem registro de data). No primeiro documento, dividido em três partes, os programas das disciplinas são definidos na parte II, exceto o do Ensino Religioso que é tratado separadamente das demais disciplinas. O segundo documento, que faz uma retrospectiva do processo de construção do currículo na rede, o Ensino Religioso não é citado. Assim, busquei confirmar com a Coordenação do Ensino Religioso porque a disciplina, nos documentos oficiais não era apresentada no mesmo formato das demais disciplinas, contendo lista de conteúdo, os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais e no *site* da SME existia um documento nesse formato para o Ensino Religioso. Como não obtive resposta, não é possível afirmar que tal documento seja oficial, na medida em que não há similar para Informática e para Sala de Leitura por serem consideradas extraclasse, tal qual o Ensino Religioso.

(conteúdo), procedimentais (recursos pedagógicos) e atitudinais (habilidades e competências) definidos do 1º ao 9º ano de escolaridade. A lista de conteúdo dos eixos temáticos, de um modo geral abrangem temas, como construção da identidade, valores necessários para o convívio social, obediência às regras e limites, convivência com a diferença, solidariedade, diversas formas de expressão cultural, as diferentes estruturas familiares existentes na sociedade hoje, direitos, papel da mídia, cooperação, igualdade, imagem positiva de si, conhecimento do corpo, valorizar e cuidar da saúde, respeito à natureza dentre outros. Tais conhecimentos devem ser viabilizados adotando-se recursos pedagógicos variados, como contar histórias, fazer desenhos, construir autorretrato, realizar debate, confecção de brinquedos, leitura, questionários, brincadeiras etc.

No que se refere às habilidades e competências, espera-se que ao final do ano letivo o aluno seja capaz de conhecer e respeitar o outro, valorizar a liberdade, desenvolver capacidade de ouvir, valorizar o patrimônio cultural, proteger e preservar o meio ambiente, fortalecer vínculos e laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, dentre outros.

Em relação ao conteúdo, a Coordenação também define um planejamento anual com os temas e subtemas a serem trabalhados pelo professor, sem consulta às entidades religiosas, sendo todo material didático produzido pelos docentes, ao longo do ano, com orientação da Coordenação, podendo envolver filmes, história em quadrinhos, música, leitura de fábulas com conteúdos moralizantes, desenhos e outros recursos pedagógicos.

O material de apoio pedagógico é elaborado com suporte de diversas fontes, entre as quais o *site* do FONAPER, *site* Educar, livros da Editora *Vozes* e das Edições *Paulinas*, revista *Diálogo* e jornal *Mundo Jovem*, tendo como base o tema definido e a ser trabalhado durante o ano letivo, tal como “cuidado com a vida”, “cuidado com o corpo” e com o ambiente onde vivem. São também discutidas questões envolvendo “violência” e “necessidade humana”, não sendo abordados aspectos relativos explicitamente à religião, alinhados com o FONAPER.

Diferentemente dos conteúdos, habilidades e competências e recursos pedagógicos, não foi localizado em nenhum documento disponível no sítio da SME informações sobre o processo de avaliação, bem como do controle de frequência. Estes também não constam do manual de normas e procedimentos. De acordo com o coordenador de Ensino Religioso, os professores da disciplina são orientados a não realizarem controle de frequência dos alunos em suas aulas e não aplicarem provas, razão pela qual não recebem diário de classe. Embora não exista pauta para registro de notas e frequência, no histórico escolar (anexo D e E) existe

um campo para tal fim. O professor participa do Conselho de Classe e pode opinar sobre o comportamento dos alunos, mas sua disciplina não interfere na aprovação ou reprovação do aluno, pelo menos formalmente.

Não existe documento que informe aos responsáveis dos alunos que o Ensino Religioso é facultativo. Essa informação é transmitida verbalmente nas reuniões no início do ano letivo aos pais, pelos professores de Ensino Religioso. O registro do caráter facultativo da disciplina foi verificado em letras menores no histórico escolar, mas como o acesso a tal documento só ocorre em casos de transferência ou de conclusão do ensino fundamental, a informação torna-se inócua.

CAPÍTULO 4

RELIGIÃO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS

O propósito deste capítulo é apresentar o resultado das observações realizadas em três escolas da rede estadual, no município de Duque de Caxias, confrontando-o com as normas prescritas pela SEEDUC, assim como destacar a presença da religião nessas unidades de ensino, de uma forma geral, e da disciplina Ensino Religioso, em particular. Nas escolas com Ensino Religioso observei a presença da religião de forma não tão ostensiva nos espaços para além da sala de aula, contrapondo-se às práticas efetivamente religiosas nas aulas observadas, presença também pontuada nas declarações dos entrevistados. Em cada uma das duas escolas, alunos e alunas eram catequizados nas aulas, nos credos dos professores de Ensino Religioso.

O mesmo foi observado na terceira escola. Embora não ofertasse a disciplina Ensino Religioso, esta ostentava símbolos religiosos, como crucifixo e Bíblia na entrada da escola e parte expressiva dos profissionais defendia práticas religiosas de caráter cristão nesse espaço educacional público.

As entrevistas, as observações das aulas e a análise do uso do espaço escolar e da metodologia empregada pelos professores de Ensino Religioso, foram realizadas, de modo concentrado, entre agosto de 2012 e agosto de 2013. Ao todo foram efetuadas 10 entrevistas semiestruturadas envolvendo dois professores e um ex-professor de Ensino Religioso, quatro professores de diferentes matérias e três diretores.

Integraram também a pesquisa dois coordenadores de Ensino Religioso da SEEDUC, o articulador da disciplina da Coordenadoria Regional de Duque de Caxias, o representante da OMEBE e a coordenadora da Pastoral da Educação da Diocese de Duque de Caxias. No total, 15 entrevistas foram efetivadas, além de inúmeras interações informais com todos os entrevistados, possibilitando ampliar e aprofundar os depoimentos coletados.

A pesquisa destacou as aulas de Ensino Religioso visto que estas se faziam presentes em 16 das 113 (14%) escolas da rede estadual e mobilizavam, no município de Duque de Caxias, aproximadamente 16 professores, conforme dados disponibilizados pela SEEDUC. Considerando o número informado de professores, uma turma média de 30 alunos e 12 turmas por professor, concluo que 5.760 alunos (17%) encontravam-se matriculados⁶⁸ nessa disciplina nas escolas estaduais, no município de Duque de Caxias, no momento da pesquisa. De acordo com dados da direção, os discentes, em sua maioria, eram evangélicos, oriundos de

⁶⁸ 33.580 alunos matriculados na rede estadual no ensino fundamental, no município de Duque de Caxias, conforme dados do INEP de 2012.

bairros próximos das escolas. Nas duas escolas visitadas com oferta de Ensino Religioso, o número de turmas limitava-se a quatro⁶⁹. Assim, estimo que 120 alunos (15%) integrassem as turmas de Ensino Religioso dessas escolas.

Das 92 visitas às escolas inicialmente previstas para o período de agosto 2012 a agosto de 2013, 31 foram efetivadas, sendo que cinco (5%) foram canceladas, principalmente por não comparecimento do professor ou por atividades extras promovidas pelas escolas nos horários das aulas e 45 (49 %) porque as unidades de ensino deixaram de ofertar a disciplina a partir de 2013.

Ao longo desse período dediquei-me a assistir as aulas de Ensino Religioso, observar os espaços para além das salas de aula, registrando a presença de signos e mensagens religiosas em nove fotos que constam dos anexos desta tese. A não exposição das fotos no corpo da tese buscou preservar a identidade das escolas. Entre agosto de 2012 e agosto de 2013 entrevistei os professores do Ensino Religioso, sendo um deles ex- professor, professores de outras disciplinas e os diretores das escolas *Alfa*, *Beta* e *Gama*. Nessas interações foi possível conhecer a opinião dos entrevistados, observar o espaço escolar e registrar a presença de práticas e a exposição de símbolos religiosos.

Para ter acesso às escolas visitadas, percorri algumas instâncias da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro e unidades de ensino a fim de obter autorização para realizar a pesquisa. Nas secretarias, meu primeiro contato em 2011 foi com a Coordenação de Ensino Religioso. Após apresentar meu projeto de pesquisa e explicar qual era o meu propósito, o coordenador me forneceu uma listagem contendo nomes e telefones das escolas estaduais no município de Duque de Caxias, que ofertavam a disciplina. A partir daí, travei contato telefônico com as 85 unidades listadas, a fim de identificar os dias e horários dessas aulas para agendar as visitas. Apenas 20 escolas confirmaram a informação.

Vencida essa etapa, em outubro de 2011, iniciei meus contatos com a Coordenação pedagógica da SEEDUC. Durante seis meses negocieei por telefone e por e-mail com o coordenador pedagógico a permissão para realizar a pesquisa, sem sucesso. Certa de que não seria possível reverter tal situação, me concentrei na busca por dados estatísticos sobre a rede estadual. Nessa investida, conheci uma funcionária da SEEDUC, em maio de 2012, que intercedeu a meu favor, obtendo do subsecretário estadual de educação autorização para

⁶⁹ Na escola *Alfa* com 500 alunos havia oferta de Ensino Religioso para três turmas, enquanto na escola *Beta* com 300 alunos havia uma turma. O percentual foi obtido multiplicando o número de turmas por uma média de 30 alunos em cada. O resultado foi dividido pelo número de alunos das duas escolas.

pesquisar 20 escolas, pelo período de um ano. Embora minha intenção fosse investigar três, solicitei número maior por medida de segurança.

Em seguida precisei transpor a resistência dos diretores das escolas, tarefa nada fácil, uma vez que o contato revelou serem eles quem efetivamente autorizavam as visitas às escolas. Após contatá-los por telefone, informar meu propósito e confirmar a oferta da disciplina, cheguei às instituições. Ao apresentar aos diretores o documento da SEEDUC que me permitiria permanecer por um ano naquele espaço, recusaram minha presença de forma imediata. Esqueceram-se até que dias antes me asseguraram, via telefone, oferecer o Ensino Religioso.

Para minha surpresa, dos 20 dirigentes inicialmente indicados, 17 afirmaram que “*infelizmente*” precisaram fazer mudanças que redundaram no deslocamento de professores para outras atividades. Dois alegaram que os docentes entraram de licença. Somente uma escola concordou com minha presença e liberou a pesquisa de campo. Frente aos impedimentos, investi nas relações pessoais e, por influência de amigos – e sem autorização da SEEDUC – consegui finalmente mais duas escolas.

Em razão disso, a pesquisa de campo, nas escolas com Ensino Religioso, – que era para começar em fevereiro – só foi possível a partir de agosto de 2012. Seu término foi antecipado para dezembro desse ano porque os professores de Ensino Religioso transferiram-se para o Projeto Autonomia⁷⁰, na outra unidade de ensino, em 2013. Com a saída dos professores, as escolas visitadas reformularam seus horários, não contemplando mais a disciplina. Assim, fui forçada a encerrar a pesquisa na rede estadual antes do prazo previsto.

4.1 TRABALHO DE CAMPO

As informações relativas às unidades de análise das pesquisas realizadas nas três escolas da rede estadual, no município de Duque de Caxias, estão organizadas em três quadros sumarizados, nos quais são apresentadas as escolas estudadas, os professores, os diretores de tais escolas e os gestores da SEEDUC, da OMEBE e da Diocese. No primeiro, constam informações das três escolas, no segundo, dos 13 profissionais entrevistados nesses espaços, enquanto no terceiro são apresentados cinco profissionais que atuavam na gestão do Ensino Religioso. Os nomes das escolas e dos profissionais foram omitidos e ao longo deste

⁷⁰ Em 2009 a SEEDUC em parceria com a Fundação Roberto Marinho implantou o projeto Autonomia que adota a metodologia do Telecurso. Seu objetivo é diminuir a distorção série-idade dos alunos da rede estadual da educação básica, sendo o foco na adesão espontânea da escola, dos diretores e dos professores. São quatro horas diárias de aula com turmas de no máximo 35 alunos, orientados pelo mesmo professor (<http://www.conexaosaluno.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1732>).

capítulo todos os entrevistados foram tratados genericamente pelo gênero masculino como forma de assegurar o anonimato.

O quadro 3 apresenta as três escolas selecionadas para o trabalho de campo. Os dados numéricos apresentados – relativos à quantidade de alunos, matrículas no Ensino Religioso e tempo em que tal disciplina estava inserida na grade curricular– foram obtidos no INEP ou disponibilizados pelos entrevistados. Nesse segundo caso, ora como uma estimativa; ora com base em controle interno ou pessoal. Em diversos casos, no entanto, tais informações são expressas em faixas ou intervalos, cuja intenção é garantir o anonimato.

Quadro 3 - Escolas visitadas

Escola	Localização	Sobre as Escolas Estudadas
<i>Alfa</i>	2º distrito	Localizada em bairro pobre com precária infraestrutura urbana. A escola ofertava o segundo segmento do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde; a disciplina Ensino Religioso existia há pelo menos 10 anos na unidade de ensino; possuía em torno de 500 discentes, estando 18% matriculados nas três turmas de Ensino Religioso;
<i>Beta</i>	4º distrito	Localizada em bairro pobre e de difícil acesso. A escola ofertava o segundo segmento do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde; a disciplina Ensino Religioso estava presente havia, pelo menos, oito anos; possuía em torno de 300 alunos, estando 10% matriculados em uma turma de Ensino Religioso;
<i>Gama</i>	1º distrito	Localizada em área carente e próxima a região central de Duque de Caxias. A escola ofertava o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite; possuía aproximadamente 320 alunos e não ofertava a disciplina Ensino Religioso desde 2012.

O quadro 4 apresenta informações que caracterizam os dez profissionais das escolas visitadas, mantido o critério de não identificá-los.

Quadro 4 – Os profissionais entrevistados

Nome fictício	Unidade de análise	Experiência na rede estadual	Declaração espontânea do credo	Escola
<i>P-I</i>	Professor (ER)	Mais de 10 anos	Católico ; ex-padre;	<i>Alfa</i>
<i>P-II</i>	Professor (ER)	Mais de 5 anos	Evangélico ; pastor da comunidade;	<i>Beta</i>
<i>P-III</i>	Ex-professor (ER)	Mais de 15 anos	Evangélico	<i>Gama</i>
<i>P-IV</i>	Professor (Inglês)	Mais de 10 anos	Não informou	<i>Gama</i>
<i>P-V</i>	Professor (Ciências)	Mais de 15 anos	Católico	<i>Gama</i>
<i>P-VI</i>	Professor (Português)	Mais de 15 anos	Católico	<i>Gama</i>
<i>P-VII</i>	Professor (Artes)	Mais de 10 anos	Católico	<i>Gama</i>
<i>D-I</i>	Diretor	Mais de 15 anos	Católico	<i>Alfa</i>
<i>D-II</i>	Diretor	Mais de 10 anos	Evangélico	<i>Beta</i>
<i>D-III</i>	Diretor	Mais de 6 anos	Evangélico	<i>Gama</i>

O quadro 5 apresenta os cinco profissionais que atuavam no processo de gestão do Ensino Religioso: Três da Secretaria Estadual da Educação (SEEDUC), um da Organização dos Ministros Evangélicos do Brasil e Exterior (OMEBE) e outro da Diocese de Duque de Caxias, selecionados em função do importante papel que assumiam no momento da pesquisa. Todos estão sendo tratados como gestores.

Quadro 5 – Os gestores do Ensino Religioso

Nome fictício	Unidade de análise	Experiência na rede municipal	Declaração espontânea do credo	Entidade que representa
<i>G-I</i>	Coordenador (ER)	Mais de 20 anos	Católico	SEEDUC
<i>G-II</i>	Coordenador (ER)	Mais de 15 anos	Católico	SEEDUC
<i>G-III</i>	Articulador Regional (ER)	Mais de 10 anos	Católico	SEEDUC
<i>G-IV</i>	Coordenador	Mais de 10 anos	Evangélico	OMEBE
<i>G-V</i>	Coordenador	Mais de 20 anos	Católico	DIOCESE

A partir das entrevistas foi possível conhecer a opinião dos profissionais quanto à presença do Ensino Religioso nas escolas públicas; os modelos adotados; à exposição de símbolos religiosos, de práticas de orações, rituais, cânticos, comemoração de datas religiosas em espaços comuns, uso de murais e imagens, transparência quanto ao caráter facultativo da disciplina, entre outros aspectos sobre o tema.

As observações do espaço público escolar, por outro lado, permitiram dimensionar a amplitude da presença da religião para além das salas de aula, explícita ou implicitamente. Tal espaço compreendeu algumas instalações da escola, de uso coletivo ou individual, como as salas dos diretores e dos professores, secretaria da escola, biblioteca, pátio, auditório e refeitório. A compreensão dos espaços ocupados pela religião, formal ou informalmente, de maneira explícita ou velada considerou ainda as entrevistas, as interações informais e as aulas assistidas.

No primeiro contato com as escolas e com os entrevistados, e nos posteriores, fui cordialmente tratada por todos. Apenas um dos profissionais entrevistados manteve reserva ao fornecer as informações, durante a primeira entrevista, mas o mesmo não ocorreu nas interações posteriores. Os profissionais selecionados para entrevista me deixaram muito à vontade no ambiente da escola, o que me permitiu conhecer alguns espaços, livremente ou com a presença de um professor ou diretor.

Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas em um momento de transição em que normas e orientações da SEEDUC estariam impactando as atividades dos docentes do Ensino Religioso com reflexo na atenção e disponibilidade destes nas escolas e fora delas.

As entrevistas com os diretores foram realizadas em sala individual, sem interrupções ou presença de terceiros. O mesmo ocorreu com os professores de Ensino Religioso, que se disponibilizaram a concedê-las na sala dos professores, em momentos em que não havia outros docentes. As entrevistas com os gestores – coordenadores de Ensino Religioso, articulador e coordenadores da OMEBE e da Diocese, ocorreram em suas respectivas salas, também sem interrupção.

As conversas foram gravadas e transcritas, quando permitidas, ou registradas por escrito no caderno de campo, quando não autorizadas gravações. Embora não se fizesse necessário enviei por e-mail todas as transcrições das entrevistas aos respectivos entrevistados, não obtendo retorno. Optei por organizar os resultados das entrevistas, das interações, dos levantamentos dos textos – utilizados pelos professores – e das observações das aulas e do espaço escolar em três subitens: *O Ensino Religioso: legislação e regulação*, *O formato do Ensino Religioso na rede estadual* e *Colaboração, disputas e influências*.

4.2 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a LDB/96, a lei 9475/97, a lei estadual 3459/2000, normas regulamentadoras e diretrizes da SEEDUC, apresentados no capítulo 1 e 2, que estabelecem, instituem ou regulam o Ensino Religioso no estado, produziram ações e – em alguns casos – reações na prática, conforme observado no trabalho de campo. As informações obtidas revelaram aspectos relacionados à abrangência do Ensino Religioso, modelo de financiamento, disponibilização da disciplina, processo de homologação do professor, inclusão do Ensino Religioso na grade curricular, o caráter proselitista e facultativo, carga horária e tempos de aula dos professores de Ensino Religioso, programas e formação continuada, bem como responsabilidades e papéis assumidos pelos entrevistados, em sua perspectiva ou na visão dos demais.

No que se refere à abrangência, o Ensino Religioso constava na grade curricular das escolas *Alfa* e *Beta*, não tendo sido observado na escola *Gama*. As duas primeiras unidades de ensino atendiam parte do segundo segmento do ensino fundamental, ofertando a disciplina para o 7º e 8º ano. A terceira escola atendia o segundo segmento do ensino fundamental e o nível médio.

Em que pese o fato da lei 3459/00 e das normas e diretrizes da SEEDUC estabelecerem que o Ensino Religioso devesse ser ofertado para toda a educação básica, a prática demonstrou abrangência bem menor. Em um primeiro momento em função do processo de municipalização, explorado no capítulo II, que transferiu todo o primeiro segmento para a rede municipal de Duque de Caxias e o segundo segmento já se encontrava em processo de transferência. Além disso, de acordo com os três diretores, devido às mudanças implantadas pela SEEDUC com uma Resolução⁷¹, cujas orientações teriam sido

⁷¹ Os entrevistados não souberam informar o número da Resolução. Para confirmar as informações fornecidas, levantei a legislação disponível no site da SEEDUC e nenhum instrumento legal apresentava o teor relatado. É possível que a Resolução citada seja a 4359/09, apresentada no capítulo II. Embora seu teor seja distinto do

transmitidas pela Coordenadoria Regional por e-mail, que teria dificultado organizar o horário dos professores, visto que

[...] determinou que fossem formadas em cada escola somente cinco turmas de Ensino Religioso e colocaram disponível o 1º e o último tempo [...] Estamos praticamente em abril e os professores de Ensino Religioso não têm seus horários fechados por causa desse desrespeito. Agora está um sacode danado no Ensino Religioso. Essa Resolução foi o tiro de misericórdia no Ensino Religioso (G-II).

O e-mail definiu que o Ensino Religioso deveria ser oferecido no primeiro e no último tempo. Assim o professor cumpriria sua carga horária de maneira complicada. Isso fez com que muitos professores pedissem exoneração (G-V).

As novas regras introduzidas em 2012 pela SEEDUC teria sido “*um tiro de misericórdia no Ensino Religioso*” (G-II) e produzido efeitos nas escolas observadas, na disponibilidade e no interesse de professores em continuar ministrando aulas na referida disciplina. Dentre eles destaco a dispersão do professor em várias instituições de ensino e alocação destes na disciplina de Língua Portuguesa em outras escolas, como ocorrido com os dois professores de Ensino Religioso das escolas observadas.

Destaco que ao permitir o deslocamento do professor de Ensino Religioso para outra disciplina, a Secretaria de Educação descumpra a lei 3459/00 que determina que o docente deva atuar exclusivamente no Ensino Religioso.

As mudanças reduziram, de forma expressiva, a cobertura do Ensino Religioso na rede estadual, de um modo geral, e, nas escolas observadas, em particular, que deixaram de ofertar a disciplina.

A abrangência da disciplina, na prática, foi também afetada devido às pressões da SEEDUC envolvendo o resultado das escolas no *ranking* do MEC e o cumprimento de metas que, em última instância, poderiam gerar gratificações ou maior prestígio da escola ou do diretor, conforme pode ser observado nas declarações, como “*controlo os indicadores avaliados pela SEEDUC para não ter surpresas*”; “*pressiono professores e funcionários para não faltarem. Isso impacta no nosso resultado*”; “*a equipe é bem unida; já ganhei vários prêmios pela organização da escola*” (D-II) ou “*ficamos preocupados em cumprir metas, em melhorar o resultado da escola. Hoje tudo é medido nas escolas*” (D-I).

explicitado pelos depoimentos, tal documento inseriu novas disciplinas, exigindo reformulação na organização dos horários das escolas, o que pode ter sido definido pela Coordenadoria Regional por e-mail para os dirigentes das escolas.

Os direcionadores definidos pela SEEDUC com a Resolução somados às declarações dos diretores permitiram inferir que o Ensino Religioso foi preterido na rede estadual. Entre a religião e o desempenho formal da escola – a despeito dos esforços em contrário – fizeram os diretores priorizarem o segundo. Nas escolas *Alfa* e *Beta* os professores de Ensino Religioso transferiram-se para outras unidades de ensino, em 2013, para o Projeto Autonomia, desviando-se de sua função. Na escola *Gama*, o professor de Ensino Religioso teria optado por assumir o cargo de diretor adjunto em outra unidade, em 2012, porque a escola só conseguira formar duas turmas de Ensino Religioso, uma vez que os alunos, em sua maioria, não teriam optado pela disciplina.

Os diretores das três escolas foram unânimes em afirmar que a Secretaria de Educação estava tornando inviável a manutenção do Ensino Religioso nas escolas. Acrescentaram que não havia como burlar as normas definidas pela SEEDUC porque o secretário de educação teria “*amarrado*” todo o processo no sistema *on line* para que no ato da matrícula a escola informasse quais alunos optaram pelo Ensino Religioso. Além disso, os diretores seriam obrigados a manter na pasta de cada aluno o formulário de opção assinado por ele, pelo pai ou responsável. Caso houvesse uma auditoria, a escola deveria comprovar as informações registradas no sistema por meio dos formulários assinados. Tal mecanismo teria dificultado a formação de turmas de maneira impositiva, como ocorria anteriormente, e teria desestimulado os diretores a solicitarem novos professores de Ensino Religioso.

Assim, com as dificuldades de organizar turma de acordo com as regras da SEEDUC, o Ensino Religioso limitou-se, nas escolas observadas, aos “*alunos que mais precisavam da disciplina no sentido moral*” (D-I), ao contrário do entendimento de que a disciplina deveria ser oferecida em toda a educação básica.

De acordo com a legislação estadual, o estado aparece como financiador direto do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais, sendo entendido como aquele que deve assegurar a disciplina em toda a educação básica. Decisões da SEEDUC, analisadas a partir de informações de um entrevistado, sugerem que o papel do estado em financiar a referida disciplina estava sendo reduzido, “*a partir da Resolução que determinou que fossem formadas em cada escola somente cinco turmas de Ensino Religioso*”, disponíveis apenas no primeiro e último tempo de aula, situação que “*trouxe dificuldade de alocação para os professores e facilidade para que os alunos não frequentassem a disciplina*” (G-II).

A visão de que o estado intencionava desestimular o Ensino Religioso, reduzindo ações de financiamento e fomento, pode ser percebida na fala de um gestor de uma das instituições religiosas que fazia interface com a SEEDUC.

O secretário quer acabar com o Ensino Religioso. Como ele não pode fazer nada contra a lei, criou uma maneira de dificultar a vida dos professores de Ensino Religioso. Quer acabar com a disciplina de uma forma velada. Esse horário foi estratégico, pois as escolas que não têm inglês e não dispõem de outra atividade pedagógica para o aluno, não terão mais problema de aluno circulando pela escola. Como no primeiro tempo o aluno não vai e no último vai embora, a escola fica sem problema para resolver (G-V).

É interessante notar nesse depoimento a consciência de que a disciplina Ensino Religioso é rejeitada pelos alunos, sendo necessário ofertá-la em horários que dificulte suas manobras para não frequentá-la.

Um professor, que concordava com o Ensino Religioso, mas em formato diferente do definido na lei estadual, entendia que *“a realidade confessional é na igreja”* (P-II) e, assim, não deveria ser – por dedução – financiada pelo estado, que também não deveria apoiar ou *“praticar o proselitismo, nem ensinar fundamentos religiosos de uma específica religião”* (P-I). Apesar de utilizar recursos públicos para financiamento de um ensino de interesse privado, em função de a *“lei determinar o Ensino Religioso confessional, o modelo que trabalha valores seria o mais apropriado na escola pública”* (P-I).

Existem formas, embora indiretas, de financiamento ou de fomento ao Ensino Religioso, conforme observei em relação à infraestrutura necessária – à OMEBE e à Diocese – para credenciamento dos professores, treinamentos, reuniões, contratação de consultores, produção de material instrucional, infraestrutura, entre outras ações dedicadas à referida disciplina, conforme previsto nas normas da SEEDUC, de acordo com o envolvimento das entidades religiosas na gestão do ensino público confessional, como as realizadas pela Diocese e OMEBE. A segunda entidade

realiza três reuniões anuais com os professores de Ensino Religioso. Nesses encontros são ministradas palestras sobre assuntos que possam auxiliar na prática docente. Além disso, traz especialistas para agregar valor ao trabalho dos professores, como advogados e pedagogos (G-IV).

O mesmo ocorreu em relação à Diocese, que disponibilizava a Igreja Santo Antônio para a formação espiritual, evento realizado mensalmente, além de contratar transporte para visitação do núcleo de Petrópolis, o que também demonstrava alguma forma de fomento, apoio, financiamento ou subsídio.

No que se refere aos aspectos burocráticos, o Ensino Religioso era disponibilizado na escola por meio da SEEDUC, que regulava o processo de alocação do professor, definia o quantitativo e as escolas que poderiam ofertar a disciplina. O professor de Ensino Religioso não podia ministrar aula em outra disciplina, pois era concursado especificamente para tal matéria, não podendo sair da função dele para outra disciplina. A julgar pela falta de professores em outras disciplinas “*o Ensino Religioso, ao invés de 300 professores, só teria 50 porque existe tanta carência de professor na rede que ele seria deslocado para cobrir carências*” (G-II).

A homologação do professor do Ensino Religioso, além do concurso, dependia da participação das Igrejas, fosse católica ou as evangélicas, ou de instituições de outros credos, mas que não foram mencionados nas entrevistas. Nesse processo, cabia ao “*bispo fornecer o credenciamento, que é a carteirinha, que também tem um tempo de renovação [...] geralmente de dois ou quatro anos, dependendo da formação que o professor já tenha*” (G-V). Em função dessa formação, o professor passaria por uma reciclagem e teria o credenciamento renovado. Tal controle seria necessário

Por que o professor pode ter mudado de credo. Por que hoje em dia isso acontece muito. Então, caso o professor venha a desistir de ser católico ele é descredenciado e ele terá que ser credenciado pelo credo ao qual ele passou a seguir. A igreja não se responsabiliza mais. Até porque a legislação determina isso (G-V).

A Igreja Católica, por meio da Diocese, as Igrejas Evangélicas por meio da OMEBE e os demais credos credenciados na SEEDUC – católico, evangélico, judaico, espírita, umbandista, messiânico, mórmon e islâmico – são parte integrante do processo de homologação do professor, processo esse que ganha ainda mais importância, com destaque para a habilitação teológica e o papel de padres e pastores no credenciamento legal de um servidor público.

O concurso público em um primeiro momento teria atraído candidatos que não foram aprovados em outras tentativas, como ocorrera com um dos professores entrevistados. Habilitado em Língua Portuguesa este possuía formação em Teologia, fez o concurso e passou para atuar como professor de Ensino Religioso. Em um segundo momento, com as mudanças introduzidas pela SEEDUC com a Resolução, esse mesmo professor passou a ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, o que não seria possível a partir de concursos específicos para uma determinada disciplina.

Outro aspecto observado foi com relação ao proselitismo, embora as legislações federal e estadual determinem que “*é vedado 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.

Um professor achava “*legal*” a presença de pastores e padres na escola e não via proselitismo nos convites ou na preferência por tais religiosos. Relatou ter convidado religiosos “*que [...] identificaram [...] seu credo, mas não praticaram o proselitismo*”, uma vez que teriam optado por temas mais amplos em torno dos valores de vida (P-I). Embora acreditasse estar aberto para outras religiões – para o bem da comunidade – fez menção especificamente a padres e pastores.

Apesar de convidar tais religiosos para aulas ou participação em eventos na escola, o “*Ensino Religioso não pode praticar o proselitismo, nem ensinar fundamentos religiosos de uma específica religião*”. Paradoxalmente, mesmo acreditando na individualidade dos alunos, o Ensino Religioso “*deve incentivar o aluno a buscar uma religião, visto que ela é um valor para o ser humano*” (P-I), sem levantar a possibilidade da não crença.

Certa tolerância ao proselitismo foi também identificada como necessária e admitida. Embora o professor tivesse “*o direito e a prerrogativa de chamar um padre para sua aula, deve procurar não abusar dessa prerrogativa*” (G-V). O aluno, por outro lado, em função da necessidade de respeito às diferenças de credo e crença, estaria dispensado da aula se não quisesse participar. Opção questionável, uma vez que não observei outra opção de aula, tema ou ação pedagógica por parte das escolas nesses casos.

O proselitismo era reconhecido, pois “*os obstáculos são muitos para que a disciplina possa ser conduzida como planejada*”. A falta de professores e a direção das escolas que não seguem as orientações estão entre os problemas identificados. Esse conjunto complexo de dificuldades permite afirmar que “*professores ainda praticam o proselitismo, apesar dos avanços que estão sendo garantidos pela legislação e pela pressão das instituições religiosas*” (G-I).

Os símbolos religiosos, orações, cânticos e comemorações de festas religiosas, nas escolas públicas estaduais, em Duque de Caxias, foram percebidos de forma bem distinta pelos entrevistados, mesmo quando eram favoráveis ou não a tais questões, de forma parcial ou integral. Observei também que, de uma forma geral, os entrevistados possuíam alguma ressalva à ocupação do espaço público, como se esperava de uma escola laica. Revelaram, no

entanto, suas contradições ao longo das entrevistas, das aulas ou das interações realizadas ao longo dos meses, sem uma associação clara ao caráter proselitista na maioria das falas.

Um entrevistado achava positivo que as escolas ostentassem símbolos, promovessem orações e comemorações religiosas porque somariam muito na formação do aluno, mas como a escola é laica e o Ensino Religioso respeita a laicidade da escola, não caberia ao professor da disciplina opinar sobre a ocupação do espaço público. Não ficou claro, nesse caso, qual seria a posição do entrevistado caso entendesse que o professor de Ensino Religioso poderia emitir opiniões sobre a presença da referida disciplina.

Os símbolos religiosos eram percebidos como importantes, mas não eram necessários. Um dos diretores declarou que *“como cristão, acho importante, mas por acreditar que a vida da igreja está dentro da gente”*, não haveria necessidade que a religião ocupasse os espaços de uma instituição pública de ensino, mas a presença de símbolos *“não fere ninguém, não agride ninguém”*. Mesmo sem especificar ou se aprofundar no tema, acreditava que os símbolos religiosos, de uma forma geral, traziam uma mensagem de paz, de harmonia (D-I). Posicionamento contrário foi manifestado pelo entendimento de que a escola pública não deveria ostentar símbolos religiosos porque tudo que dizia respeito à religião não deveria fazer parte do ambiente escolar.

Havia profissionais que de forma explícita eram seletivos em relação aos símbolos, ao definir o que podia e o que não podia, segundo seu julgamento. Assim *“o crucifixo não tem nada demais, desde que não possua o Cristo pendurado”*. Entre o que poderia estar exposto na escola, encontrava-se a Bíblia. A Bíblia *“pode porque nosso país é cristão”* (P-II). Em relação às imagens de santos e de santas, os católicos mostravam-se favoráveis e os evangélicos não. Embora não tenha justificado as razões para ser favorável ou contrário, é possível compreender sua posição a partir do posicionamento da própria doutrina evangélica. Reforçando tal depoimento, outro professor, evangélico, justificou que só a Bíblia podia ser exposta na escola pública por ser *“um livro riquíssimo não só na questão espiritual como também na cultural”*. Para ele santos e crucifixos tem que ficar na igreja porque ferem outras crenças (P-III).

Um gestor declarou inicialmente não ver problema algum em relação aos símbolos religiosos, embora tenha sugerido que houvesse locais em que tais símbolos talvez não fossem adequados. Destacou que *“dentro da sala do diretor não tem problema, desde que seja discreto e não ofenda ninguém”* (G-III). Deste modo, se em determinada sala não havia problema, provavelmente teria em outros ambientes. A entrevista não conseguiu capturar o

que seria discreto e sem caráter ofensivo, na medida em que dificilmente os visitantes seriam questionados sobre tais atributos.

Um entrevistado manifestou-se contrário à introdução de símbolos no ambiente escolar, pois acreditava ser “um *desrespeito às outras religiões porque a escola tem que ser laica*”. Por outro lado, concordava com a exposição de símbolos religiosos, desde que não fosse necessário permitir tais símbolos aos que professam as religiões Afro, pois concordar com símbolos religiosos “*dá o direito ao umbandista de trazer seus símbolos*” (D-II).

Orações também eram comuns, tanto as conduzidas pelos professores, quanto àquelas conduzidas por religiosos considerados parceiros da escola, em sala de aula e fora dela, no pátio ou outros espaços comuns. Declarações contraditórias como “*não faço orações, a não ser quando solicitado*” (P-I).

A oração do Pai Nosso era percebida como algo importante, pois se tratava de uma oração universal, que permearia todos os credos, crenças, religiões ou mesmo os que nada professavam ou acreditavam. A oração deveria ser realizada “*com palavras soltas que vêm à mente e que levem a Deus*” (P-II).

Outros docentes entendiam que a oração era um momento necessário no qual “*o homem liga-se à centelha divina que existe no seu interior*” (P-VI), servindo para todo tipo de religião, “*tendo até como um ateu rezar um Pai Nosso, mesmo que ele não acredite naquilo como religião, mas como um bem estar de um grupo porque ele precisa estar num grupo para ele mesmo sobreviver*” (P-VII).

Além das orações realizadas por parte dos docentes da própria escola, estes entendiam que era legal convidar religiosos, sem especificar se havia restrições em relação aos eventuais convidados

Teve uns franciscanos nas minhas aulas. Eles deram palestras, fizeram oração. Acho que é muito bom ter religiosos na escola. Deus bom exemplo, vai a Deus, não atrapalha, não desvirtua, então pode participar na escola. Eu já chamei pastor também (P-II).

Festas religiosas foram também percebidas como comuns nas escolas visitadas, onde sempre se procurava trazer à tona o significado da festividade para os grupos que a celebram, afirmou um professor, tal como ocorria com festas folclóricas da escola, onde outros professores participavam, além do que ministrava a disciplina Ensino Religioso (P-I).

Havia quem acreditasse na importância das festas religiosas, destacando o verdadeiro sentido de cada uma delas, tal como em relação ao Natal ou às festas juninas, mas havia aqueles contrários às festas religiosas por ser “*um desrespeito às outras religiões*”, mas não

percebiam problemas em “*comemorar Ação de Graças, embora de forma ecumênica, pois a escola tem que ser laica*” (D-II).

Festas religiosas não deveriam ser realizadas na escola pública, uma vez que a religião não deveria ser trabalhada na escola, mas ovinhos de Páscoa eram dados como lembrança para os alunos “*para não dizer que a data passou em branco*” (D-I) e os professores deveriam comentar sobre as festividades com os alunos, embora não esclarecesse se os professores deveriam ou não destacar o sentido religioso de festas religiosas, como o Natal e a Páscoa.

Para outro diretor o Natal, a Páscoa e o dia de Ação de Graças, entre outras, eram “*datas comemoradas de forma ecumênica, valorizando o sentido; não a religião*” (D-II). Embora não tenha sido claro em relação ao sentido que deve ser valorizado nas festas, na escola em que atuava um pastor já teria falado para os alunos e uma pessoa responsável pela Pastoral da Família. Também não deixou claro, como evangélico, se houve ou não convite aos religiosos, mas padre ainda não teria participado de atividades na escola.

Na escola *Gama*, quando havia professor de Ensino Religioso, a Páscoa era celebrada em todas as turmas com uva, pão e leitura de textos religiosos pelos alunos. A comemoração era organizada pela ex- professor de Ensino Religioso, evangélico e pelo professor de Inglês, católico, ação que encontrava reforço na opinião de outro professor que concordava, entendendo que como a Páscoa por ser comemorada pela família deveria também ser comemorada na escola.

Destaco que a presença da religião não se limitava à exposição de símbolos religiosos, prática de orações ou mesmo comemoração de festas religiosas nas escolas observadas. Ela se fazia presente também nas mensagens veiculadas nos murais, os quais, nos períodos em que visitei as escolas *Alfa* e *Beta*, eram bem discretos em relação à religião, tendo sido observadas palavras mais amplas, com pouca alusão à religião, tais como, “bondade”, “paz”, “justiça”, “mansidão”, “respeito”, “fé”. Cartazes eram por vezes elaborados, mas existia preferência de afixá-los na sala dos professores, conforme indicou um dos entrevistados. Para ele, por não concordar com a religião além da sala de aula, não caberia aos professores preparar, para os alunos, murais ou cartazes sobre o Ensino Religioso, no entanto observei um cartaz (anexo F) produzido por tal professor com imagens de anjos, contendo a seguinte frase: “Até aqui nos ajudou o Senhor, I Samuel 7:12/6”.

Na escola *Gama*, por outro lado, os cartazes traziam mensagens mais explícitas, nas quais Deus era apresentado como o criador do universo e o Senhor aquele que guiava os

passos dos homens. O personagem Smilinguido⁷² também foi observado nesses espaços, bem como um crucifixo e uma Bíblia na entrada da escola (anexo G)

Diante da presença de símbolos, orações, cânticos, murais e festas, imersos no ambiente da religião e das falas dos entrevistados, afirmo que era doutrina cristã o que se ensinava nessas escolas, com ou sem Ensino Religioso, ferindo a legislação com a prática do proselitismo.

O caráter facultativo do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais foi outro ponto delicado por diferentes razões, a começar por um formulário envolvendo a disciplina e sua condição de optativa que revelou a falta de clareza e padronização quanto a um instrumento exigido legalmente. Havia os que sabiam da existência de tal formulário, mas não sabiam se a escola fazia uso, os que entendiam que o certo seria a escola comunicar aos pais e aos responsáveis sobre o caráter optativo da disciplina, mas desconheciam se a escola cumpria a formalidade e para outros o documento estaria sendo utilizado para realizar o censo dos credos existentes na escola. De acordo com um dos gestores

as escolas devem preencher esse documento e anexá-lo na pasta do aluno. Em caso de transferência, não há risco do documento se extraviar. Posteriormente, devem transcrever esses dados para a planilha do censo preenchendo os dados de religião do aluno e do professor e se o aluno é optante ou não (G-I).

A presença do formulário, no entanto, teria trazido algum tipo de inconveniente para o pai de um aluno, “*pois o filho estava preocupado em ser discriminado por ser da religião da Umbanda*” (G-I). Na ocasião, o responsável teria sido orientado a não assinar o documento por ser essa a posição da Secretaria de Educação nos casos em que havia potencial de constrangimento. O gestor não informou se havia apenas restrição à declaração do credo ou também às aulas de Ensino Religioso.

Havia os que entendiam que o formulário não devia ser escondido dos pais e dos alunos, visto que os mesmos deviam fazer a opção ou não pela disciplina Ensino Religioso, conforme entendia ser o procedimento correto. A estratégia para adesão à matrícula, no

⁷² Luz e Vida, editora que participou da criação do Smilinguido, em 1989, é responsável pela distribuição dos produtos desse personagem. O Smilinguido e sua turma são formiguinhas que moram no formigueiro das Formigamigas numa floresta brasileira. Suas histórias e aventuras buscam incutir valores universais como: amor, amizade, perdão, compreensão e preservação da natureza. O personagem Smilinguido foi criado com o objetivo de comunicar o amor de Deus. Por isso, em todos os produtos há sempre uma mensagem fundamentada em princípios bíblicos. Informações disponíveis em: <<http://www.smilinguido.com.br/turma/>> acesso em: 10 de jan.2014.

entanto, devia vir do convencimento. Seria necessário convencer a *“todos da importância da disciplina Ensino Religioso para a formação de um indivíduo” (D-II)*.

Outro gestor entrevistado destacou que o formulário deveria ser entregue pelas escolas, que deveriam também observar – no ato da matrícula – se os pais desejavam ou não que seus filhos tivessem aula de Ensino Religioso. Acreditava, no entanto, que a Coordenação cobrava das escolas esse procedimento, mas não sabia se elas estavam atuando de forma correta porque *“muitos diretores omitem a informação, mas não por má fé e sim pela falta de estrutura para atender aqueles que não desejarem assistir a aula” (G-III)* de Ensino Religioso. Com o aluno não assistindo a aula de Ensino Religioso, o problema ficava com o diretor da escola que precisava ocupar esse aluno com alguma atividade, conforme também relatado por um docente para quem *“a escola é obrigada a oferecer outra atividade”*, situação para a qual – pelo menos aparentemente – não existia planejamento, conforme destacado a seguir:

O modelo confessional previsto em lei só seria aplicável se a escola estadual tivesse a opção para o aluno de uma boa biblioteca, uma sala de vídeo para o aluno pelo que diz a lei ele não é obrigado, mas ele pode ficar no pátio? Ele tem que ter outra atividade pedagógica. Você entende? (G-V).

Mas o Ensino Religioso é ou não facultativo? Para um diretor, que reconhecia a existência de um formulário de opção, fornecido pela SEEDUC, foi afirmativo ao se posicionar contrário ao fato de o Ensino Religioso ser facultativo. Para ele, que dizia que trabalhava *“com imposição, mesmo, a disciplina deveria ser como qualquer outra e não optativa porque se disser que faz quem quiser, eles não vão querer fazer. Eles não têm consciência ainda da importância”*. Na sua percepção o Ensino Religioso não era facultativo, embora tenha declarado anteriormente que sua estratégia seria o convencimento da importância da disciplina (D-II).

Por acreditar não ser doutrina o que se ensinava na sua escola, outro diretor também não acreditava no caráter facultativo da disciplina Ensino Religioso e, por essa razão, não informava que era optativo o referido ensino nas escolas públicas estaduais. Ao ser questionado sobre a informação do caráter facultativo e da opção que os pais possuíam de matricular ou não seus filhos, o diretor deixou claro que *“não informo que é optativo porque se fizer isso, eles pensam que é doutrina o que se ensina. Além disso, tem muito evangélico na escola. Eles pensam que as aulas são baseadas no credo católico. Prefiro evitar problemas” (D-I)*.

Para um diretor era inviável pensar que o Ensino Religioso poderia ser facultativo, observando que dizia ao seu ex-professor de Ensino Religioso que a disciplina não podia ser facultativa. Não se podia dizer “*Olha quem quiser assistir a aula assiste, quem não quiser pode descer. Como? Como eu vou ficar com os alunos que não querem assistir? Vou fazer o quê com eles? Então tem que ser obrigatório*” (D-III).

É importante destacar que em 2012 ainda era possível burlar o sistema da SEEDUC porque o formulário em papel limitava-se à escola, razão pela qual os diretores agiam da forma como se manifestaram, entretanto, a partir de 2013, a informação deveria ser registrada no ato da matrícula *on line* e os diretores deveriam ter na pasta do aluno o formulário assinado pelo responsável. Assim, a Secretaria de Educação dificultou um pouco atitudes discricionárias dos diretores, o que não significava ter eliminado o problema.

A mudança adotada pelo secretário de educação teria provocado “*um sacode danado no Ensino Religioso*” na rede estadual (G-II). Com a mudança adotada, a disciplina tornou-se ainda mais optativa, pois o aluno não chegava para o primeiro tempo de aula e ia embora antes do último. Assim, a condição facultativa do Ensino Religioso esbarrava em alguns pontos, desejados ou não por gestores, diretores e professores, dentro e fora da SEEDUC, por não haver oferta de atividade alternativa para os não optantes pela disciplina; pelo limite de cinco turmas por escola; pela crença de sua obrigatoriedade por parte de diretores e, por fim pelo fato de a disciplina estar limitada, nas escolas *Alfa* e *Beta*, aos “*alunos que mais precisavam do Ensino Religioso no sentido moral*” (D-I).

A condição de disciplina facultativa não tornava pacífica a questão do controle de frequência do aluno. Três dos quatro entrevistados que explicitaram seus entendimentos sobre o tema entendiam que a frequência deveria ser controlada pelos professores e cobrada pelos diretores das escolas (D-I; G-III), embora um deles tivesse destacado que, em 2012, o controle foi facultativo, a critério do professor (D-I).

Um entrevistado tinha o entendimento de que a disciplina era facultativa, mas que a presença em sala, aos que optassem pela mesma, não. Para ele, “*o aluno que não deseja frequentar as aulas deve preencher um documento no ato da matrícula informando que não deseja assistir a aula de Ensino Religioso*” (G-III), o que é corroborado pelo entendimento de gestor da SEEDUC (G-I). Do contrário, inferi que sua presença era obrigatória, em que pese o entrevistado não ter indicado as ações a serem tomadas no caso do aluno, devidamente matriculado, não comparecer as aulas ou não alcançar o limite mínimo de presença. Outros declararam que não era necessário controlar frequência porque não era obrigatório o Ensino

Religioso (*D-II*) na escola e porque não cabia reprovação (*G-I; P-I*), demonstrando desconhecimento das normas prescritas pela SEEDUC que definia frequência obrigatória apenas para os optantes pela disciplina.

O quadro 6 buscou sintetizar o entendimento das escolas quanto ao controle de frequência dos alunos e como os professores de Ensino Religioso das escolas *Alfa* e *Beta* lidavam com esse tema no cotidiano.

Quadro 6 – Controle de frequência dos alunos e prática docente

Nome fictício	Entendimento das escolas	Controle de frequência dos alunos	Uso do controle de frequência	Presença do aluno em sala de aula
<i>P-I</i>	Controle de frequência necessário;	Levava o diário de classe para sala de aula, eventualmente, por decisão pessoal, embora a escola determinasse seu uso;	Usava eventualmente, não explicitando as razões para tal.	A presença não era cobrada pelo professor;
<i>P-II</i>	Controle de frequência não necessário;	Levava o diário de classe para sala de aula, por decisão pessoal, pois não era obrigatório para o professor de Ensino Religioso;	Usava em todas as aulas para controlar a frequência dos alunos, mas também quando pretendia ameaçá-los para demonstrar autoridade e dar importância à disciplina;	A presença era cobrada pelo professor;

Além das ameaças, o controle de frequência também era utilizado como mecanismo de coerção, a fim de garantir o controle disciplinar. Entretanto as observações dessas aulas revelaram que havia duas práticas: a primeira, de professor que adotava apenas a ficha de chamada eventualmente, frisando sempre que quem não respondesse levaria falta, sugerindo que isso poderia prejudicar o aluno (*P-I*); a segunda, do professor que fazia uso do controle como se fosse obrigatório e o utilizava para ameaçar os alunos indisciplinados, no intuito de garantir a disciplina nas aulas (*P-II*).

A condição de disciplina facultativa também não tornava pacífica a questão da avaliação dos alunos, conforme pôde ser observado nas entrevistas. De acordo com um gestor da SEEDUC para os alunos que optassem pelo Ensino Religioso era obrigatória a avaliação, sendo também mandatário que o professor lançasse as notas no sistema de gestão da Secretaria de Educação, embora a nota não integrasse o histórico do aluno, porque o Ensino Religioso não podia reprovar, tema também comentado por um docente, para quem a disciplina constava no histórico, mas sem registro de nota.

Ao ser questionado sobre a obrigatoriedade de provas, notas e lançamento no sistema da SEEDUC, um entrevistado informou que o professor tinha que lançar sempre a nota cinco em 2011, não tendo qualquer orientação sobre lançamento de notas em 2012 (*P-II*). Questiono, nesse caso, se o lançamento de nota cinco para todos os alunos caracterizava – de alguma forma – o sentido avaliativo das provas, revelando uma contradição da SEEDUC com relação ao caráter facultativo da disciplina.

O quadro a seguir sintetiza o entendimento das escolas e a prática dos professores de Ensino Religioso com relação às avaliações, demonstrando contradição entre o que prescrevem as normas e o que efetivamente fazem os docentes da disciplina.

Quadro 7 - Avaliação dos alunos e prática docente

Nome fictício	Entendimento das escolas	Avaliações	Uso da avaliação	Notas e consequências
<i>P-I</i>	Provas, testes e trabalhos não deviam ser aplicados aos alunos;	Não exigia provas ou trabalhos valendo nota;	Informou que poderia usar provas ou testes - apenas como ameaça - caso os alunos não fizessem os trabalhos em sala de aula ou não se comportassem bem;	Não havia comentários com os alunos sobre notas, nem mesmo de participação.
<i>P-II</i>	Provas, testes e trabalhos não deviam ser aplicados aos alunos;	Exigia provas, testes e trabalhos valendo nota;	Fazia uso como instrumento de avaliação dos conteúdos transmitidos em aula e para ameaçar os alunos.	Registrou notas no diário e, eventualmente, ameaçava os alunos com a questão das notas e perdas de ponto.

Assim, pude constatar que a prova, em seu caráter avaliativo ou de diagnóstico da condição do aluno, fazia parte da metodologia adotada em sala de aula por um dos professores. Nas duas situações, porém, os docentes enxergavam tal instrumento, como forma de demonstrar autoridade e exercer pressão nos alunos. A atitude pode ser entendida também como uma maneira encontrada por esses professores para obterem legitimidade para a disciplina tal como ocorre com as demais.

Quanto à carga horária e os tempos de aula dos professores de Ensino Religioso, destaco que todos os entrevistados foram unânimes em apontar problemas nesses aspectos devido à Resolução que a SEEDUC teria implantado. Os professores de Ensino Religioso entrevistados possuem carga horária de 16 horas semanais, sendo 12 em sala de aula e quatro em ações de planejamento. Até momentos antes da pesquisa, alojavam-se nas grades curriculares na parte da manhã, único período em que a disciplina era ofertada. No momento em que a entrevista foi realizada, a SEEDUC lançou um novo critério de alocação que

interferiu na carga horária percebida pelos professores e no posicionamento dos tempos de aula porque a determinação do secretário seria de formar cinco turmas em cada escola, no primeiro e no último tempo de aula.

A mudança na carga horária do professor de Ensino Religioso também foi destacada como um problema para o professor de Ensino Religioso que teria de cumprir “*sua carga horária de maneira complicada, pois teria tempo vago, dificultando a atuação em outras escolas*”. A mudança citada teria sido estratégica, pois as escolas que não tinham Inglês e não dispunham de outra atividade pedagógica para o aluno, não teriam mais problema de aluno circulando pela escola, demonstrando consciência de que a disciplina criava transtornos para a escola na hipótese do aluno não desejar frequentá-la.

O tratamento inadequado aos professores de Ensino Religioso, de uma forma geral não tinha relação somente com as mudanças recentes, supostamente introduzidas pela Resolução da SEEDUC, visto que as escolas sempre

Na hora de organizar o quadro de horário ajeita a vida dos professores de outras disciplinas, mas não ajeita a vida do professor de Ensino Religioso, que fica com tempos partidos ou nos tempos finais. Essa é a maior reclamação. Eles também se sentem discriminados pelos professores de outras disciplinas. Reclamam da organização do horário que nunca são favorecidos (G-III).

Embora as falas sobre a carga horária dos professores de Ensino Religioso e alocação dos tempos de aula fossem abrangentes, em função do nível dos entrevistados, estas corroboraram a visão dos professores nas escolas visitadas, bem como com as dificuldades que pude observar para agendamento e realização das entrevistas. A percepção de alguns era de que o “*estado tem atitudes que desmotivam professor e que fazem com que a qualidade da educação caia*” (G-V) porque ocorreriam mudanças nas políticas implantadas frequentemente, reforçando o que se observou sobre o *modus operandi* na rede estadual por adotar uma política zigue-zague, como observado no capítulo II.

No que diz respeito ao aperfeiçoamento contínuo dos professores, previsto nas normas e diretrizes da SEEDUC, encontrado com dificuldades em outras disciplinas, foi facilmente percebido na fala dos gestores, dentro de uma perspectiva institucional SEEDUC, mas não observado na exposição dos professores de Ensino Religioso, nem mesmo como reflexo de suas ações no cotidiano das escolas. A formação, dentro da estrutura do estado – e à luz dos comentários dos gestores – ocorria por meio de ações diretas da SEEDUC e, indiretamente, por meio da Diocese e da OMEBE, tanto em relação aos professores de Ensino Religioso, quanto em relação aos diretores das escolas e aos “*articuladores, que recebem formação continuada junto com os professores*” (G-I). Para dois gestores entrevistados

A instituição OMEBE realiza três reuniões anuais com os professores de ensino religioso. Nesses encontros são ministradas palestras sobre assuntos que possam auxiliar na prática docente. Além disso, trazemos especialistas para agregar valor ao trabalho dos professores, como advogados e pedagogos também são convidados. As reuniões com a OMEBE anuais são obrigatórias. Nem todos comparecem. Para aqueles que não comparecem, apresentando justificativa, recebem carta para apresentar na Secretaria de Educação e não se prejudicarem por não comparecer ao treinamento (G-IV).

A Diocese tem um curso específico para especializar o professor de Ensino Religioso que acontece as terças e quintas-feiras no prédio do Colégio São Francisco. Esse curso tem uma carga horária de 180 horas. Então o pessoal que quer – que já é do estado – ou o professor que quer trabalhar com o Ensino Religioso ele passa por esse curso, a não ser que ele já tenha feito outro curso (G-V).

De acordo com um dos diretores, a Coordenação de Ensino Religioso o convidava para os treinamentos e orientações sobre a disciplina, mas ele frequentemente optava por não participar. Outro diretor destacou que não participava das reuniões, dos encontros e dos treinamentos, mas recebia informações por meio dos professores, que sempre compartilhavam os temas apresentados e discutidos pela SEEDUC, isoladamente ou em conjunto com a Diocese (D-II), braço político-institucional da Igreja Católica.

A harmonia com a Igreja Católica – na questão da formação contínua dos professores de Ensino Religioso – foi destacada por um gestor. Apesar da participação ativa da Igreja, o processo de formação continuada deve envolver representantes de todas as religiões, sendo um determinado local da SEEDUC “*ponto de encontro de todos os credos*” (G-V).

O professor não era recebido para treinamento, mas sim “*acolhido*” pela Pastoral da Educação, “*parceira*” da SEEDUC na condução do Ensino Religioso no âmbito do estado. Após o acolhimento, a Pastoral “*faz um trabalho pedagógico e religioso, complementado pelo estado, que tem também um trabalho pedagógico que parte dele*”, no entanto, existiria um planejamento e eram verificadas as atividades propostas, embora não soubesse dizer – ou garantir – o que ocorria na escola porque “*nós não estamos dentro da sala de aula*” (G-V).

Os cursos, os estágios de formação continuada, o processo de homologação e o credenciamento dos professores, aparentemente identificados como mandatórios ou que podiam causar restrição de acesso dos professores à disciplina Ensino Religioso, como prescrito nas normas da SEEDUC, eram também percebidos como algo meramente burocrático, pelo menos para a Igreja Católica. Quando um professor, concursado, se deslocava para obter o credenciamento, a carteirinha,

a Diocese pergunta: você é especialista em quê? Qual é a sua formação? Se ele não tiver formação nenhuma, como é o caso que já aconteceu a gente não vai prejudicar as pessoas. Se a pessoa é concursada e foi chamada, a gente dá um credenciamento provisório e a pessoa se matricula no curso (G-V).

Uma vez tendo participado do curso e dos encontros da Pastoral, o professor de Ensino Religioso receberia o credenciamento como os outros professores. Tal comentário sugeria que o trâmite definido em relação à Igreja Católica era algo que constava como obrigatório, mas que deveria ser relativizado, pois os professores eram “*pessoas e, como tal, não devem ser prejudicadas*”(G-V). Até porque, enquadram-se como concursados, o que atendia aos interesses da Igreja Católica.

Nas normas e diretrizes da SEEDUC também são definidos os papéis de cada órgão ou agente com relação ao Ensino Religioso. O que se observou na análise documental e nas entrevistas era que tal disciplina, diferentemente das demais, mobilizava uma estrutura expressiva, tanto dentro do Governo, na SEEDUC, coordenaria, metropolitana, diretorias das escolas e professores, quanto fora do governo, nas Dioceses, Igrejas e na OMEBE.

Caberia à SEEDUC promover eventos para formação continuada, realizados anualmente e orientar as instituições religiosas para “*garantirem o que está previsto em lei*” (G-I), indicar se as turmas seriam ou não formadas, realizar encontros periódicos para verificar o que estava sendo feito em sala de aula, como forma de trocar experiências.

A Coordenação do Ensino Religioso, no âmbito da SEEDUC, “*trabalha com a proposta de fazer valer a lei, ou seja, que o Ensino Religioso seja confessional*” (G-I). À SEEDUC, enquanto as turmas não se separavam por credo, respondia pela elaboração de um “*manual no qual apresenta orientações para o desenvolvimento metodológico e conteúdo*” (G-I) para ser adotado por todos os professores de Ensino Religioso, independentemente do credo, ainda que o material fosse pautado na Campanha da Fraternidade da Igreja Católica, conforme apresentado no capítulo II.

Ao articulador, figura criada especificamente para atendimento ao Ensino Religioso, cabia o papel de conectar a estrutura do estado, na SEEDUC, aos núcleos religiosos, diretores e professores. Segundo um dos entrevistados havia dois tipos de articuladores sendo um técnico-pedagógico e o outro articulador religioso, cujas competências estavam descritas no manual de orientações básicas para o Ensino Religioso nas escolas estaduais. O articulador técnico pedagógico atendia professores da disciplina e representantes religiosos de todos os credos. O papel de articulador religioso, por outro lado, seria assumido por dois professores; um do credo católico e, o outro, do credo evangélico, que realizavam reuniões de acordo com a tradição religiosa. As informações fornecidas conferiam com as prescritas no manual de orientações básicas para o Ensino Religioso, descritas no capítulo 2.

O articulador seria o responsável por fazer a supervisão das escolas de acordo com um dos gestores, o que foi contradito por um dos articuladores, que entendia não ser este o seu papel. Ao ser questionado sobre o trabalho de supervisão, indicou:

Não posso fazer a supervisão, pois não tenho suporte para me deslocar, de modo que só encontro os professores nas reuniões para planejamento, capacitação e transito as orientações das reuniões para aqueles que não puderam comparecer (G-III).

Pelo processo de gestão definido no estado, instituições religiosas assumiam um papel destacado, sendo quase uma estrutura paraestatal, conectada ao estado, mas dele independente. Cabia à Diocese e à OMEBE – que “*precisam ser neutras*” (G-IV) – realizar reuniões anuais, conduzir palestras sobre assuntos que pudesse auxiliar a prática docente, contratar advogados e pedagogos para desenvolverem treinamentos em determinados temas, fornecer, aos professores, documento dizendo que o professor era membro da entidade religiosa e elaborar o “*conteúdo programático e também o material didático que será utilizado*” (G-IV) pelas escolas.

Além das ações dos diretores, na condução da escola, de uma forma geral, era esperado destes, em relação ao Ensino Religioso, que organizassem os alunos optantes por credo, assegurando ainda que, aos que não fizeram a opção, a oferta de inclusão no projeto de Língua Espanhola (LE). Ao diretor cabia ainda assegurar, além da definição dos horários dos professores, o preenchimento do documento de opção do aluno, pela disciplina, o que garantiria a realização do censo sobre credos na escola. Um entrevistado, no entanto, observou que a “*SEEDUC enviou o horário fechado para a direção das escolas*” (G-V), o que teria retirado tal autonomia do diretor.

Dos professores do Ensino Religioso era esperado, para renovação do vínculo com a instituição religiosa, que continuassem frequentando “*a igreja ou os cultos*”, informando à SEEDUC eventual mudança em sua religião (G-III). Além disso, deveriam participar, com professores de outras disciplinas, dos projetos organizados pela escola, com destaque para o seu papel de orientação dos alunos e de influenciador dos “*outros professores no conselho de classe*” (G-I). Por outro lado, devia-se compreender, que “*todo professor deve fazer sua parte para ajudar a melhorar a disciplina do aluno, não tendo, o professor de Ensino Religioso, essa responsabilidade como muitos professores acham*”. Outra expectativa em relação ao papel do professor de Ensino Religioso constatada nas entrevistas, em função da “*ausência de pai e de mãe*” foi a de passar valores que deveriam ser por eles ensinados, criando as “*raízes familiares*” que os alunos não apresentavam quando chegavam à escola (P-II).

4.3 FORMATO DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL

O formato da disciplina Ensino Religioso ofertado na rede estadual considera o objetivo e importância da disciplina para profissionais da escola e para os gestores, o conteúdo programático abordado em tais aulas, bem como a metodologia de ensino adotada pelos professores do Ensino Religioso.

Muitos seriam os motivos que sustentavam a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas da rede estadual, do mesmo modo diferentes razões tornavam a disciplina importante, embora muitas das questões apresentadas se situassem entre o real e o desejado, não tendo sido possível uma distinção precisa. Objetivo e importância, por vezes misturados nas entrevistas, foram dissociados, sempre que possível, na fala dos entrevistados, como forma de permitir uma compreensão sobre o que sustentava e o que justificava, na visão destes, a disciplina nas escolas públicas estaduais.

Entre os professores acreditava-se em uma disciplina baseada no modelo de valores, mas não confessional, sendo necessário que se tivesse em mente a conceituação do Ensino Religioso na escola, pois esta não teria como objetivo “*ensinar religião, porque o ensino da religião, enquanto doutrina, aprende-se numa comunidade religiosa*” (P-I). Seu entendimento era de que na escola tudo que dizia respeito à religião deveria ser visto num conceito histórico, independente da convicção religiosa do aluno. A disciplina não deveria, de qualquer forma, estar vinculada ao aprendizado do que são as religiões de cada povo, quer do passado, quer do presente, pois isso poderia estar inserido nas disciplinas de Filosofia, História e Sociologia.

Embora aparentemente defendesse a neutralidade da escola em matéria de religião, um docente traiu-se ao dizer que “*o Ensino Religioso deve incentivar o aluno a buscar uma religião, visto que ela é um valor para o ser humano, sendo próprio deste a busca pelo transcendente*” (P-I). Um dos objetivos da disciplina seria então levar o aluno a essa busca, que também poderia ser explorada pela própria Antropologia. Para esse professor, o Ensino Religioso lidava com a ciência, no caso da filosofia, pois Deus seria a causa primeira de todas as coisas.

Como “*todo cidadão deve ter uma crença que mostre a verdade*” (P-II), a disciplina deve auxiliar as crianças a buscarem uma religião porque seria proibido não ter crença alguma, condição que não agregava valor à formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que desestruturava os núcleos familiares. A desestruturação desses núcleos, nas comunidades

em que as escolas estavam inseridas, deveria encontrar apoio na disciplina Ensino Religioso, que possuía o objetivo de transmitir valores e ética porque *“nossos alunos têm ausência de pai e de mãe e esses valores deveriam ser ensinados por pai e mãe, mas os alunos não têm raízes familiares. O professor de Ensino Religioso tem que cumprir esse papel” (P-II).*

Entre os diretores acreditava-se em uma disciplina que não fosse confessional, mas que tivesse também como objetivo transmitir valores, formar a mente das crianças, pois essas andavam meio perdidas. Era necessário, nesse contexto, *“mostrar o que é bom, o caminho certo, orientar os alunos porque eles estão se desencaminhando. O Ensino Religioso deve dar a religiosidade que até mesmo um ateu tem” (D-I).* Além disso, a disciplina deveria *“trabalhar valores, ética, temas mais interessantes do que ensinar religião, preparando a criança para a vida” (D-II).*

A orientação aos professores, de acordo com um dos gestores, era de que a disciplina poderia combater um pouco a questão do egoísmo, trabalhar muito a noção da partilha, da fraternidade, que, na sua percepção, se encontravam acima das religiões e também acima das posturas, fossem elas quais fossem. No mesmo momento que o objetivo a ser alcançado era combater o egoísmo e trabalhar a fraternidade – tema mais amplo e, em tese, dissociado da religião, na perspectiva do entrevistado, – foi destacado que Maria, Nossa Senhora, poderia ser trabalhada pelos professores católicos, da rede, desde que não forçasse o aluno a participar.

Para outro gestor, havendo estrutura na escola, o Ensino Religioso deveria ser confessional. Do contrário, o objetivo da disciplina seria o de trabalhar do modo como se trabalhava naquele momento *“sem definição por credo, pois é constrangedor, em sala de aula pedir para os alunos, que não são do credo católico, se retirarem”.* Em uma *mea culpa*, destacou: *“pregamos tanto o respeito à diferença e acabamos praticando o apartheid na escola” (G-III).* Esse seria o grande impasse do Ensino Religioso, sendo essa a razão de não se ter conseguido implantar o modelo da lei porque seguir o modelo da lei sem mudar a estrutura da escola seria sectarismo.

Essa condição básica para implantação do modelo confessional, não percebida no mundo real, embora imposto em uma legislação, também era compartilhada por outro gestor, pois, para ele

O modelo confessional só seria aplicável se a escola estadual tivesse a opção para o aluno de uma boa biblioteca, uma sala de vídeo para o aluno pelo que diz a lei ele não é obrigado, mas ele pode ficar no pátio? Ele tem que ter outra atividade pedagógica. Você entende? Então o ideal assim... a lei seria aplicável se a escola tivesse estruturadas para isso. Não é assim, então a lei não é aplicável. Não é eficiente porque o estado não oferece estrutura para

que ela possa ser aplicada. Ou o estado oferece estrutura ou muda a lei. Eu acho que não tem que acabar com o Ensino Religioso. Acho que ou muda o formato ou a escola apresenta alguma estrutura que essa lei que está aí possa ser aplicada (G-V).

O Ensino Religioso tinha como propósito também trabalhar “*os temas transversais, dentre eles a questão da sexualidade*”. Não podia, no entanto, abordar sob qualquer ângulo o tema, “*mas a partir da ótica de cada religião*”. Não bastava falar contra o aborto era necessário argumentar porque, de acordo com aquele credo, era errado. Ao contrário dos que defendiam o ensino não confessional, orientava para que as aulas tomassem por base a identidade religiosa do aluno, pois se tratava da disciplina Ensino Religioso e não de História ou Antropologia (G-I).

Outro gestor acreditava que o Ensino Religioso não tinha como o objetivo doutrinar, porque não era religião que se devia ensinar em tais aulas. Devia, no entanto, “*contemplar a dimensão religiosa*” que se acreditava existir, de forma inata, no ser humano, visto que

a essência do Ensino Religioso não é religião doutrinal, porque nós, que defendemos o Ensino Religioso, acreditamos no Ensino Religioso como algo que venha a contemplar a dimensão religiosa que acreditamos que exista no ser humano. Da mesma forma que o ser humano tem a dimensão cultural, social, acreditamos que ele também tenha uma dimensão religiosa que é inata. Então, por que não contemplar essa dimensão? Mas não de maneira doutrinal. Então como o Ensino Religioso do estado do Rio de Janeiro é confessional, não que as escolas trabalhem doutrina, porque isso seria impossível pelo fato da escola pública abranger uma gama muito grande de religiões diferenciadas, inclusive até de pessoas que não tem religião (G-V)

Os que declararam que a escola era laica ou tinha que ser laica não necessariamente contradiziam os que defendiam uma escola onde todos os credos eram bem vindos, excetuando-se não crer no transcendente. Para um gestor, não se deveria “*confundir escola laica com escola que não acredita em Deus, pois a verdade é que todos devem acreditar em um transcendente, mesmo ateus e agnósticos*” porque

tem muita gente contra o Ensino Religioso porque não entende; porque não conhece; porque não sabe o objetivo; porque acha que a escola é laica. Laicismo significa uma coisa geral, não significa ateísmo. As pessoas confundem escola laica com uma escola que não acredita em Deus, não é só isso. A escola laica é aquela onde todos os credos são bem vindos. Isso não significa que o cara é ateu. Então, eles tratam o laicismo como se fosse ateísmo e não é isso. O Ensino Religioso não pretende converter ninguém a credo nenhum. Você pode participar do Ensino Religioso sem ter um credo. Você pode até não ter religião, mas você acreditar que existe um transcendente, que ele pode ter o nome de Alah, de Oxalá, de Jeová, Deus, o nome que você quiser. Que existe um transcendente que une todos os seres humanos e que esse transcendente nos liga uns aos outros e faz com que nós tenhamos amigos para compartilhar, confraternizar... É essa a proposta do Ensino Religioso (G-V).

Em que pese o cunho religioso da disciplina, “*a proposta não é convencer ninguém, devendo a disciplina levar o aluno a ver o outro como parceiro e não como inimigo*”, por ser o propósito da Diocese e da SEEDUC (G-V). Para outro, o Ensino Religioso teria como objetivo tornar o aluno mais disciplinado, uma vez que disciplina “*não resolve o problema, mas ajuda*” (G-III). A religião teria também o papel de difundir o temor a Deus, meio considerado eficiente para tornar as crianças obedientes. A palavra religião, nesse caso, pode ser substituída por Ensino Religioso, uma vez que a pergunta referia-se ao objetivo de tal disciplina.

Mas qual a importância dos valores, da ética, do viés religioso, plural ou não, da disciplina Ensino Religioso? Sua importância estava associada a sua eficiência por resolver problemas de indisciplina, sendo considerado “*a solução da escola, pois os alunos são muito violentos, sem princípio algum*” (P-II).

A disciplina era percebida como importante, mas era preciso existir mudanças na estrutura das escolas, de modo a que a mesma pudesse se adequar a lei que exigia que o Ensino Religioso fosse confessional. Considerado como importante por alguns, pelo menos em suas falas, o Ensino Religioso era percebido como uma disciplina que perdia o campo conquistado na legislação em função das mudanças observadas a partir da Resolução da SEEDUC citada anteriormente.

A percepção de redução da importância do Ensino Religioso nas escolas quando comparada aos avanços conquistados na legislação também foi explicitada por um dos gestores por acreditar que outras disciplinas gozavam de mais prestígio do que a de Ensino Religioso, pois “*na hora de organizar o quadro de horário o diretor ajeita a vida dos professores de outras disciplinas, mas não ajeita a vida do professor de Ensino Religioso que se sente discriminado*” (G-III). As mudanças, que exigiam que o professor “*fosse obrigado a ir para outra escola e começar do zero*” (G-V), podem também evidenciar a menor importância, comparativamente às demais disciplinas, parecendo que “*o estado deseja terminar com o Ensino Religioso*” (D-III).

A possível redução no número de professores de tal disciplina, “*de 80 para 15, em Duque de Caxias, devido às mudanças da SEEDUC*” (D-III) reforçava as impressões de que o pouco prestígio do Ensino Religioso na rede estadual estava diminuindo ainda mais. Como consequência das mudanças os próprios professores estariam abandonando, fazendo outros concursos, transferindo-se para outras disciplinas ou projetos.

Duas questões foram apresentadas aos entrevistados sobre o modelo de Ensino Religioso adotado na rede do estado. Aos professores e diretores que atuavam em escolas com o Ensino Religioso, apresentou-se a questão envolvendo o modelo em vigor nas escolas. Aos demais, aquele considerado ideal. Os comentários e/ou a prática efetiva em sala de aula demonstraram, no entanto, que a idealização da disciplina foi a tônica percebida, tanto em relação aos que ministravam a disciplina, quanto em relação aos demais entrevistados, dentro ou fora da escola.

Assim, qual o conteúdo do modelo de Ensino Religioso adotado ou que deveria ser adotado nas escolas, segundo os entrevistados? Deveria o conteúdo estar explícito em alguma norma ou documento interno? Deveria o conteúdo estar inserido em um material didático comum, padrão, a ser adotado nas escolas? Um gestor disse que sim, mas que ainda não o possuía. Segundo ele:

cabe às autoridades religiosas a elaboração do conteúdo programático e também o material didático que será utilizado. Enquanto as turmas não estão separadas por credo, não tem ainda. Apesar disso, a Coordenação de Ensino Religioso possui um manual, pautado na Campanha da Fraternidade, no qual apresenta orientações para o desenvolvimento metodológico e conteúdo (G-I).

Para um professor o conteúdo era formado por questões que envolviam a família e o meio onde o aluno vivia, priorizando temas como virtude, honestidade, respeito e amor ao próximo, o que fazia muita falta nas outras turmas que não possuíam tal disciplina. O seu conteúdo deveria envolver “valores inerentes às religiões, mas que não pode praticar o proselitismo, nem ensinar fundamentos religiosos de uma religião específica”, acreditando que em um modelo confessional poderia promover mudanças (P-I).

A Campanha da Fraternidade, da Igreja Católica, deveria ser parte do conteúdo programático, na medida em que trazia temas que, na visão de um dos entrevistados, atendia ao propósito e – de certo modo – viés da disciplina. Recordou um gestor sobre o ano no qual determinada Campanha da Fraternidade foi adotada em sala de aula de forma muito efetiva. Rememorou ele:

que tratava Eu me recordo... a Campanha da Fraternidade era sobre a saúde. Então, o Ensino Religioso está trabalhando muito essa questão. E o que isso tem a ver com o Ensino Religioso? Tudo, porque a partir do momento que você cuida do corpo - e a gente acredita que o corpo é criação divina - a gente está cuidando da criação. Então... eu me lembro que teve a Campanha da Fraternidade da violência e assim... o [cita o nome do professor] preparou uma aula... porque a gente sempre troca experiências que é muito importante... o colega teve material que funcionou e traz para trocar e tal.... como todo profissional deveria fazer (G-V).

Os conteúdos abordados pelo ex-professor de Ensino Religioso teve destaque por que “Ele levava a palavra de Deus, falava sobre a Bíblia, mas fazia de uma forma mais superficial para não pensarem que ele estava querendo levar os alunos só para a religião dele” (D-III), ainda que essa fosse sua intenção não revelada, como foi possível perceber ao entrevistá-lo.

O conteúdo, uma vez não explícito para os professores, para os diretores ou mesmo para os alunos, nas normas da SEEDUC abria espaço para que os valores e crenças individuais dos envolvidos influenciassem o que seria escolhido e trabalhado em sala de aula. Nesse aspecto, a Coordenação de Ensino Religioso alegava não dispor ainda do conteúdo a ser trabalhado na disciplina porque as instituições religiosas não puderam desenvolvê-lo visto que as turmas ainda não se encontravam separadas por credo.

A metodologia de ensino encerra diferentes conceitos e possibilidades, razão pela qual foram observados, nas escolas observadas, os recursos pedagógicos adotados pelos professores de Ensino Religioso, bem como a forma como tais recursos foram usados ou explicitados nas entrevistas realizadas. A forma considerou também o viés, predominantemente religioso, na condução das aulas e no uso dos textos, religiosos ou não.

No caso dos recursos pedagógicos, adotados dentro da sala de aula, e a forma como tais recursos eram explorados foram analisados em conjunto com as falas, com as ênfases e com os vieses adotados pelos professores. Nesse primeiro bloco analisei os recursos, sumarizados no quadro 8. Posteriormente, analisei os textos, o DVD, a exposição oral dos professores e sua interação com os alunos dentro de sala de aula.

Quadro 8 – Recursos pedagógicos por docente

Escola	Nome fictício / credo	Recurso pedagógico
<i>Alfa</i>	P-I Católico	Opção por textos sem autoria para evitar problemas com os pais e alunos evangélicos e alguns com viés religioso e outros não; a lousa foi usada para alguns registros e exposição dos exercícios de fixação dos textos, geralmente lidos pelo professor; não fez uso de livro didático; não foram usados outros recursos. O professor buscava interagir com os alunos, levando-os a refletir sobre os aspectos no texto, por ele apontado como relevante.
<i>Beta</i>	P-II Evangélico	Fazia uso de textos com e sem teor religioso, produzindo debates sobre os temas abordados. Em uma das aulas projetou um DVD do filme evangélico <i>Elias</i> no auditório e em outra aula promoveu a “dinâmica do presente”, contendo mensagens religiosas. Não foram usados outros recursos. O professor buscava interagir com os alunos, levando-os a refletir sobre os aspectos abordados no texto, por ele apontado como relevante; fazia a correção dos exercícios, na lousa, buscando estimular a participação dos alunos.

Nas aulas assistidas, de um modo geral, predominou o uso de textos que foram escolhidos pelos próprios professores e vinculados às respectivas crenças. O professor (P-I),

católico, optou por selecionar alguns textos aparentemente não religiosos e, outros, contendo referências a Deus, a Jesus e, de maneira implícita, a versículos bíblicos. Os textos, em sua maioria, não traziam autoria. Seu único recurso pedagógico eram tais textos; ora lidos pelo docente, ora transcritos no quadro para os alunos copiarem – como forma de punição, por mau comportamento, ou para mantê-los ocupados a fim de reduzir a bagunça. O método tornava as aulas monótonas, lentas, e deixava os alunos mais inquietos e entediados. Os principais temas dos textos abordavam o respeito e amor aos pais, a autoestima, a importância da humildade, a necessidade de cuidar de si e do próximo, dentre outros temas abrangentes, mas que poderiam ser explorados com o viés religioso.

O professor (*P-II*), da mesma maneira, optou por adotar em suas aulas textos religiosos e não religiosos. Poucos eram os textos escritos na lousa para que os alunos copiassem. O docente fazia uso de material impresso, distribuído aos discentes. Além dos textos, utilizou como recursos pedagógicos um filme bíblico e uma dinâmica que foi conduzida com viés religioso. De um modo geral, os principais temas dos textos tratavam do respeito à família, da amizade, da autoestima, do preconceito, dos valores religiosos, da importância de amar a Deus sobre todas as coisas e do mistério da transcendência.

Os dois docentes, em suas aulas, frequentemente faziam o uso de expressões, como “*amar ao próximo como a si mesmo*”, “*honrar pai e mãe*”, “*fazer o bem sem olhar a quem*”, “*amar a Deus sobre todas as coisas*”, “*não levantar falso testemunho*”, “*é preciso agradecer a Deus*”, “*vocês são filhos de Deus*”, “*somos feitos à imagem e semelhança de Deus*”, “*devemos ser humildes e nos rebaixar porque só assim seremos elevados*”, dentre outras expressões inerentes ao universo cristão.

Nas aulas do professor (*P-I*) observei uma aparente contradição entre o que foi declarado nas entrevistas, sobre os recursos pedagógicos selecionados e a exposição oral. No texto *A caderneta Vermelha* foi possível encontrar algumas ideias que poderiam ser associadas a versículos bíblicos e à ideia de que Deus seria o pai. O texto descrevia as brigas de um jovem que não compreendia seu pai, apesar deste ser um homem cheio de virtudes e preocupado com o bem estar do adolescente.

Os conflitos intensificaram-se e o rapaz deixou de falar com seu genitor durante anos. Até que recebeu um telegrama informando-lhe do falecimento de seu pai. Após o velório, a mãe lhe entregou uma caderneta vermelha. Nela o pai registrou os momentos importantes vivenciados com o filho. Durante a leitura do diário, o rapaz percebeu o grande erro que cometera por não ter entendido aquele amor, quando era jovem, restando-lhe a culpa, o

sofrimento e o arrependimento. As passagens do texto transcritas abaixo ilustram o propósito evangelizador do material utilizado pelo professor (*P-I*)

Deus, o que fiz de errado para meu filho me odiar tanto? Por que sou considerado culpado, se nada fiz, senão tentar transformá-lo em um homem do bem? [...]

Meu Deus, que esta injustiça não me atormente para sempre. Que um dia ele possa me compreender e perdoar por eu não ter sabido ser o pai que ele merecia ter [...]

(...) Honre seu pai para que os dias de sua velhice sejam tranquilos. – certa vez ele tinha ouvido essa frase e jamais havia refletido na profundidade que ela continha. Em sua egocêntrica cegueira de adolescente jamais havia parado para pensar em verdades mais profundas. Para ele os pais eram descartáveis e teria valor como as embalagens que são atiradas ao lixo. Afinal, naqueles dias de pouca reflexão tudo era juventude, saúde, beleza, música, cor, alegria, despreocupação, vaidade. Não era ele um semideus?

(...) Justamente ele que se considerava o mais completo pai da terra!

(...) Uma onda de vergonha quase o prostrou por terra numa verdadeira lição de humildade.

(...) Se Deus me mandasse escolher, eu juro que não queria ter tido outro pai que não fosse você velho. Obrigado por tanto amor e me perdoe por haver sido tão cego.

Nos fragmentos destacados percebe-se que a seleção do texto tinha como propósito persuadir os alunos sobre a importância de amar e respeitar aos pais, como ensina a Bíblia: “*honre seu pai para que os dias de sua velhice sejam tranquilos*”. No texto o autor faz uma adaptação ao Quinto Mandamento, que diz: “honra a teu pai e a tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor, teu Deus, te dá”.

A culpa – tão comum nas doutrinas cristãs – também se faz presente no texto, sendo associada de maneira perversa à juventude e aos prazeres terreno. Assim o filho “em sua egocêntrica cegueira de adolescente” não percebeu o valor do pai. Esse egoísmo seria decorrente daqueles “dias de pouca reflexão” em que “tudo era juventude, saúde, beleza, música, cor, alegria, despreocupação e vaidade”. Além da culpa, havia o arrependimento, sentimento igualmente explorado pelo universo cristão, assim como o castigo. Os dois podem ser percebidos nos trechos “me perdoe por haver sido tão cego” e em “uma onda de vergonha quase o prostrou por terra numa verdadeira lição de humildade”.

O segundo texto selecionado, *Ninguém está sozinho*, seguia a mesma linha de evangelização. Além de explorar as qualidades que um “servo de Deus” deveria ter, como “ser humilde”, “fazer o bem”, “trabalhar”, “buscar a verdade” e “a perfeição”, acrescentou-se o milagre como sendo algo possível de acontecer, como ficou claro no trecho: “lembre-se: se

algum dia o seu único abrigo estiver em chamas, esse pode ser o sinal de fumaça que fará chegar até você a Graça Divina”.

Prosseguindo nessa perspectiva, no trecho “Deus age em nosso benefício, mesmo nos momentos de dor e sofrimento” estava implícita a ideia da compaixão de Deus por seus filhos pecadores que, apesar de merecerem o sofrimento, são beneficiados pela misericórdia divina. Por fim, a expressão “nosso Deus” presente em “para cada pensamento negativo nosso Deus tem uma resposta positiva” denunciava a imposição do professor ao considerar que o seu Deus era o mesmo dos alunos ou que todos os alunos acreditassem em Deus.

Além dos dois textos, destaquei também algumas explicações orais do professor (P-I) relativas a outros textos sem teor religioso explícito. Destaco a persistência do tom de catequese nas explicações sobre o texto *A importância de ser você mesmo!* Durante a explicação, o professor se esforçava para que os alunos acreditassem que não existia ninguém melhor ou pior porque eles eram “filhos de Deus e como tal são bons por natureza”. O docente tentava fazê-los crer no ensinamento bíblico de que somos feitos à imagem e semelhança de Deus. Aproveitando a relação estabelecida entre os alunos e Deus, o educador cobrava deles mais disciplina na escola, conforme destacado nos trechos a seguir.

Se nós olharmos para o plano da criação, perceberemos que não existe criatura melhor ou pior do que a outra. Veremos que somos iguais, vamos partir desse princípio. Nós somos fruto do pensamento e do coração de Deus porque nós temos fé. Se nós temos fé e acreditamos que Deus é bondade, é amor, então aquilo que é fruto do pensamento e do coração dele é bom. Logo, nós que somos filhos de Deus somos bons por natureza. Existe uma liberdade dentro de nós chamada livre-arbítrio. Só que às vezes erramos, mas somos bons por natureza. Se nós somos bons podemos fazer as coisas boas na escola. O professor tem que ser respeitado, o aluno também. Quando acabar o recreio não pode fazer bagunça. Vocês tem que ter disciplina (P-I).

Na fala destacada a seguir, o professor enfatizou outros preceitos do cristianismo. Um deles era o de que os alunos deveriam ser humildes na terra para obterem a glória divina. Tal ensinamento encontra-se na passagem bíblica de Lucas, que diz: “pois todo o que se exalta será humilhado e o que se humilha será exaltado”. Além disso, reforçou a ideia de que só entrava no reino dos céus aquele que era bom por convicção. Dessa forma, tentava sensibilizar os alunos “maus” que, se não se comportassem bem, seriam “castigados e privados de acessar o paraíso”. Omitindo tratar-se de uma passagem bíblica, o professor fazia considerações sobre o conteúdo apresentado em tom autoritário:

Ser bom é um dever nosso. Ser de renome é um direito. Se nós chegamos a ter renome, precisamos ser humildes. Se eu pensar que sou melhor que o faxineiro, aos olhos de Deus eu não serei nada. Se eu for humilde, eu estou agradando a Deus. Tenho a glória do senhor! Nem tudo na vida é vitória, mas é de nossas derrotas que seremos alguém. Se eu for bom só para poder

entrar no reino dos céus não vale. Tem que ser bom por convicção. Tenho que me fazer menor para que as outras pessoas possam crescer (P-I).

O mesmo ensinamento bíblico da importância de ser humilde para agradar Deus esteve presente em outro texto cujo título era *A grandeza do amor*, no qual havia a explicação da razão do mar ser grande. Interessante foi notar o uso da expressão “bem aventurado” na fala do professor, devido à força do hábito por ter atuado como padre, revelando que, por instantes, este se esquecera de que estava em uma sala de aula e não na igreja rezando uma missa, como pode ser observado a seguir

Você sabe por que o mar é tão grande? Tão poderoso? É porque teve a humildade de se colocar centímetros abaixo de todos os rios. Sabendo receber, tornou-se grande. Se quisesse ser o primeiro, centímetros acima de todos os rios, não seria o mar, mas sim uma ilha. Toda sua água iria para os outros e estaria isolado. A perda faz parte da vida, a queda faz parte, a morte também. É impossível vivermos satisfatoriamente, precisaremos aprender a perder, cair, errar e a morrer. Bem aventurado aquele que já consegue receber com a mesma naturalidade o ganho, a perda, o acerto, o triunfo, a vida e a morte. Lembre-se da frase bíblica: Quem é fiel nas pequenas coisas é fiel também nas grandes. Por isso, prestem atenção no conselho que dou a vocês (P-I)

Além do material pedagógico e das explicações orais, considero relevante apontar algumas situações ocorridas na sala de aula. São relevantes porque permitiram conhecer a opinião de alguns alunos, assim como a postura do professor diante de tais episódios. O primeiro incidente que me chamou a atenção pela demonstração da intolerância religiosa – por parte dos alunos – no espaço escolar foi sobre a distribuição de doce no dia de Cosme e Damião. O fato ocorreu em uma aula após a comemoração desses santos.

O professor, em tom de brincadeira, avisou não ter trazido doce para turma porque a religião deles não permitia por ser a maior parte da turma evangélica. Os alunos confirmaram. Uma aluna, aproveitando a oportunidade e em tom de deboche apontou uma colega evangélica, acusando-a de pegar doce escondido na rua. Gritava a aluna do canto da sala: “*eu vou falar para o pastor que você pegou doce da macumba, viu?*” Outro aluno disse que aquilo era “*coisa do demônio*”. A partir daí a confusão se generalizou, obrigando o professor a interferir e pedir respeito às religiões que não condenavam aquela prática. Alguns alunos não respeitaram o professor e, alterados, apontavam aqueles que eram do Candomblé em tom ofensivo. Após algumas tentativas do docente, a turma se acalmou e foi possível concluir a aula. O preconceito, a intolerância religiosa e o predomínio das religiões hegemônicas, nesse contexto, silenciam crianças e jovens ou mesmo professores.

Outro momento que mereceu registro refere-se à manifestação de intolerância de gênero presenciada em outra aula desse professor que ocorreu a partir de uma brincadeira do

docente com um aluno e uma aluna da sala, dizendo que eles eram namorados. Tal afirmação foi contestada por outra aluna, evangélica, que declarou: – *“namoram não professor porque ele gosta da mesma fruta que ela e aqui na sala tem muitos meninos assim”*. A partir daí passava a apontar os alunos que ela acreditava serem “gays”. A ocorrência demonstrou a dificuldade do docente em lidar com o tema. Como as aulas de Ensino Religioso de um modo geral são carregadas de moralismo, sobretudo no campo da sexualidade, aquela situação fugia ao controle do docente. Frente ao conflito, o educador optou pelo silêncio pedindo para que a aluna encerrasse aquela conversa que não era apropriada para a escola.

A prática do proselitismo também foi observada nas aulas do professor (P-II). Dos textos trabalhados, destaco dois, um trazia como título o Primeiro Mandamento da Bíblia que consiste em *Por que amar a Deus sobre todas as coisas?* A narrativa foi construída tentando convencer os alunos de que os prazeres da vida terrena e a busca desesperada por bens materiais afastavam o homem de Deus. Este lembrou ainda que aquele que realmente amava Deus não se deixava escravizar por tais ilusões. A mensagem final recomendava a todas as pessoas a praticarem o Primeiro Mandamento, *“porque o mundo seria diferente do que é. Nele não existiria miséria, crianças abandonadas, drogas, prostituição, fome, roubos e tantos outros males que afligem a sociedade”*, reforçou o professor.

A religiosidade, explícita em tal material, se faz notar logo no título que se refere ao Primeiro Mandamento, uma das dez leis de Moisés. O conteúdo demonstrou que não havia, por parte do professor, nenhuma preocupação em ocultar o teor religioso. O único esforço dele foi acrescentar ao material os problemas sociais que julgou conveniente relacionar para poder justificar que ensinava valores e não religião.

O segundo texto, *O reino sem preconceito*, fazia menção ao reino de Deus como local em que não existia preconceito, contrapondo-se ao mundo terreno. No material foram apresentadas várias manchetes de jornais sobre preconceitos de raça, de sexo e de religião, contendo abaixo a frase *“eis aí porque Jesus combate o preconceito”*. A narrativa avançou com a definição do termo preconceito e com exemplos da história de Jesus Cristo para mostrar que este foi discriminado na época em que teria vivido. A mensagem final era a de que *“o papel de Jesus foi mostrar com palavras e exemplos que no Reino de Deus não há espaço para o preconceito”*. Ao final da página havia uma foto do quadro de Jesus Cristo e a mulher pecadora, obra do pintor italiano Suercino.

Considerando a mensagem transmitida por esses dois materiais e outras não exploradas neste capítulo, fica difícil negar que os professores de Ensino Religioso fazem uso

da sala de aula para disseminar sua doutrina religiosa, contrariando a declaração do docente de que em suas aulas ensinava valores religiosos. Além disso, a maneira de abordagem dos temas permite indagar com que autoridade o professor se propunha a falar de preconceito religioso se ele impunha sua fé, excluindo alunos que não professavam essa ou qualquer fé? De maneira geral, a exposição oral do professor sobre o texto *preconceito* construiu-se com base em argumentos pobres e repetitivos utilizados para impor preceitos cristãos. Abordou o problema de maneira ampla sem especificar ou problematizar a questão. Acredito que essa tenha sido uma estratégia para fugir de discussões polêmicas relativas à religião, cor e sexo destacadas nas manchetes na parte inicial do texto.

O docente iniciou sua exposição oral partindo da autoridade de Jesus como se quisesse validar sua fala e avançou fazendo o mesmo com a figura de Deus. Limitou-se a fazer afirmações sem reflexões, como “*o preconceito não presta*”, “*é preciso acabar com o preconceito*”, “*Quando tenho preconceito contra alguém Deus não gosta*”, “*vocês não podem ter preconceito!*”. A ideia do criacionismo, da perfeição de Deus, a inserção de versículos bíblicos e referência à história bíblica da mulher pecadora se fizeram presentes na exposição do professor sobre o texto, como pode ser percebido no trecho a seguir

Jesus foi contra o preconceito. Todo mundo aqui crê em alguma coisa. Acredita que tem um superior na vida que é quem? Deus. Todo mundo crê em Deus mesmo que as religiões sejam diferentes. Fiquem atentos porque o preconceito não presta. Quando tenho preconceito contra alguém, Deus não gosta porque essa pessoa é feita a imagem e semelhança de Deus. Então nós somos todos bonitos. É preciso acabar com os preconceitos contra as pessoas. Devemos fazer como Jesus nos ensinou: amar ao próximo como a si mesmo. Há alguém perfeito? Todos nós somos imperfeitos. Só Deus é perfeito. Somos lindos porque somos filhos de Deus. Jesus tentou quebrar com o preconceito. Com amor Jesus conseguiu conquistar as pessoas. Lembra que ele disse a mulher pecadora: Vá e não peque nunca mais. Eu não sou a favor do pecado. Se eu tenho Deus em meu coração e tenho uma religião, eu não posso ter preconceito (P-II).

Em outra ocasião, ao falar da amizade, o professor se esforçava por convencer os educandos de que o verdadeiro amigo, aquele que sempre os apoiava nas horas difíceis era Jesus Cristo. Como estratégia para confirmar sua afirmação lembrou “*A Igreja Evangélica prega isso e o catecismo nos ensina que Jesus é nosso verdadeiro amigo*”. A partir daí, os argumentos se repetiam no intuito de sensibilizar os alunos. Finalizou citando: “*Jesus ao ver as multidões teve compaixão delas, porque estavam aflitas e desamparadas, como ovelhas sem pastor, (Mateus 9:36)*”.

Outro recurso pedagógico adotado pelo professor foi um DVD evangélico que os alunos assistiram no auditório da escola. O filme bíblico *Elias*, em desenho animado, escolhido pelo docente, narra a história do profeta Elias que viveu no Reino do Norte,

durante os reinados de Acabe e de seu filho Acazias. Conta a história que Elias teria desafiado os israelitas a fazer uma escolha definitiva entre a religião de Deus – o verdadeiro Senhor – e a religião de Baal com seus deuses do sol, da chuva, dos trovões, da fertilidade e da agricultura.

Das cenas do filme, em flagrante desrespeito às religiões afro-descendentes, destaco aquela na qual ocorreu o confronto de Elias com os falsos profetas. Nela havia um altar com um animal sacrificado. No seu entorno os fiéis gritavam, levantavam os braços, sacudiam-se em adoração ao deus Baal pedindo chuva. No lado oposto, Elias fazia sua oração para que Deus enviasse fogo, desafiando os fiéis a pedirem que seu Deus fizesse o mesmo para provar sua autenticidade. Como somente o Deus de Elias enviou o fogo, este passou a ser adorado por todos que acreditavam no Deus Baal, transmitindo a mensagem de supremacia do Deus cristão.

Interessante foi notar, na cena da adoração, a semelhança com os rituais do candomblé. O ritual foi imediatamente percebido e comentado em tom jocoso e desrespeitoso por vários alunos em sua maioria evangélicos. Comentários como “*eles estão pegando santo*”, “*que horror, eles matam animais*”, “*São macumbeiros, Deus proteja nós*”, “*Deus castiga quem faz maldades com os bichos*”, “*eles são do mal*” e “*meu pastor diz que os macumbeiros vão para o inferno porque matam bichos*” eram proferidos em tom baixo pelos alunos próximos a mim para não atrapalhar a projeção do filme. Um dos alunos repetia as falas dos personagens e comentou que sua igreja projetava sempre aquele filme. Não foi possível perceber se havia algum aluno na sala que demonstrasse o desconforto pelos comentários porque esta estava escura, mas o professor tinha consciência de que existiam muitos alunos do candomblé e da umbanda “*disfarçados*”, como declarou em outra oportunidade que

Não trabalho o modelo confessional porque tem muito aluno do candomblé e da umbanda disfarçados na sala. Eles não falam sua religião por vergonha. Tem também os Testemunhas de Jeová que se recusam a assistir as aulas. Por isso, procuro ensinar valores, mesmo que a maioria dos alunos seja evangélica (P-II).

Se o docente dispunha dessa informação por que então selecionar justamente um material preconceituoso que poderia constranger tais alunos? Esse fato mostrou que o preconceito às religiões de matriz africana não parte apenas dos alunos e revelou o quanto a religião pode ser nociva na escola ao ser abordada da maneira como ocorreu. Além disso, o docente reiteradas vezes dizia “*Para mim toda religião é boa, mas vocês precisam ficar atentos, referindo-se aos alunos. Quando a religião manda fazer o mal, não é boa. Se faz o*

mal não leva a Deus. Toda religião deve fazer o bem e levar você a Deus". Notei que na fala do professor estava implícito o preconceito contra as religiões africanas associando a ideia de fazer o mal ao que vulgarmente chamam de macumba ou feitiço.

Destaquei também como relevante a dinâmica do presente desenvolvida pelo professor (P-II) para demonstrar que até mesmo uma atividade lúdica, sem teor religioso, era conduzida para *"pregar a palavra do Senhor"*. Nesse dia, a sala foi arrumada em círculo para a realização da dinâmica. Uma caixa foi embrulhada várias vezes com papéis de presente diferentes. Em cada papel havia um bilhete dizendo que o presente não era daquele que recebeu. Este deveria entregar para outra pessoa que tivesse determinada qualidade, descrita no bilhete.

Deste modo, o aluno escolhia, dentre os colegas, aquele que tinha a tal característica indicada no presente e, assim, sucessivamente. A cada qualidade citada no bilhete o professor fazia alguns comentários, como *"ser sensível é um dom de Deus"*, *"ser fiel é uma qualidade valorizada por Jesus"*, *"cultive a meiguice que você será recompensado por Deus"* e *"dizem que Deus ama quem trabalha e você deve estar radiante porque será recompensado por Deus"*. A lista era extensa e, ao final, o aluno encontrava uma caixa de bombom. Nesse momento o professor comentou: *"você foi abençoado com esse presente e não deve ser egoísta"*, solicitando que o aluno dividisse com seus colegas para *"mostrar que aprendeu os ensinamentos de Jesus"*.

Selecionei uma das provas bimestrais que também não ficava isenta da imposição dos valores cristãos. O professor havia agendado o dia da prova e avisado que seria sem consulta. No dia da avaliação, assim como os alunos, recebi uma prova de múltipla escola. Em sua parte superior havia duas frases bíblicas: *"amai a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo"* e *"não façás com o outro o que não gostarias que fizessem a ti"*. O conteúdo da avaliação (anexo H) versava sobre o dever de amar a Deus. Todas as seis perguntas reforçavam-no. Dessas extraí uma pergunta e uma das opções de resposta para exemplificar

Amar a Deus também significa amar a nós mesmos, pois somos feitos à imagem e semelhança de Deus. Por isso devemos primeiro nos amar antes de amarmos os outros, nos valorizando e reconhecendo o nosso valor diante de Deus e da sociedade. Quem ama e se valoriza está com a autoestima?

() Autoestima alta: olha-se no espelho e vê seus defeitos, mas reconhece suas qualidades e se sente uma pessoa segura e capacitada, olha para si mesmo e percebe sua importância para Deus e para a sociedade em que vive.

A segunda avaliação apoiava-se nos temas da amizade e do preconceito, dois conceitos trabalhados em sala de aula com viés religioso, como apresentado na análise dos textos. Embora as questões não explicitassem a religião, o professor esperava que os alunos aplicassem o que foi ensinado nas aulas sobre o tema.

Ao longo da pesquisa observei que a maior parte da turma não tinha interesse pelas aulas. Os alunos conversavam, passeavam pela sala, não faziam as atividades propostas e, frequentemente desafiavam o professor. Interpretei o comportamento dos alunos como uma estratégia de resistência à imposição da aula de Ensino Religioso. Todos esses sinais de desagrado dos alunos eram interpretados como indisciplina, desrespeito e imediatamente coibidos com ameaças de expulsão da sala e insinuações, como “*se a sua situação ficar difícil no final do ano, eu não vou te ajudar com as outras disciplinas no Conselho de Classe*” ou “*o Conselho está chegando... você ainda não melhorou seu comportamento. Não pergunte depois porque ficou reprovado*” (P-II). Tais posturas denunciaram que a estratégia para conquistar a disciplina na sala de aula não era pautada exclusivamente nos ensinamentos morais, éticos e religiosos como afirmara na entrevista, mas paradoxalmente se apoiava também na coerção, na chantagem, na manipulação e no autoritarismo.

Postura diferente assumiu, eventualmente, o professor (P-I). Para evitar confrontos com os alunos, que se entediavam com as aulas monótonas, tais quais a do professor (P-II), o docente fazia o papel de “amigo”, permitindo, por diversas vezes, que os discentes estudassem durante sua aula para prova de outros professores. Nesses momentos, o professor lia algum livro para passar o tempo.

Na interação professor-aluno observei que ameaças e chantagens faziam parte das estratégias do professor (P-II) para manter a disciplina na sala de aula. O comportamento resistente de alguns alunos, especialmente dos repetentes, irritavam o professor que aos gritos determinava “*para de falar!*”, “*não perturba a aula*”, “*vou te colocar para fora da sala!*”, “*se ficar falando, vai para secretaria!*”. O esforço infrutífero do professor para controlar a turma deixou claro que o poder atribuído ao Ensino Religioso – pelos entrevistados – de transformar o comportamento do aluno não se aplicava na prática. Atitudes como as descritas mostravam que a indisciplina na escola era um problema complexo e que a presença da religião nesse espaço não garantia mudança de comportamento. Pelo contrário poderia potencializar conflitos. Revelavam também que fracassada a doutrinação, restava ao professor a atitude desesperada da chantagem a fim de obter alguma consideração e respeito na sala de aula.

4.4 COLABORAÇÃO, DISPUTAS E INFLUÊNCIAS

Parcerias, formais ou informais, nas escolas *Alfa* e *Beta*, indicaram a presença de grupos interconectados com a SEEDUC, interessados na introdução ou fortalecimento de determinadas crenças, no espaço escolar, por meio do Ensino Religioso ou de práticas religiosas, transitando nas instituições de ensino, nas Coordenadorias, mas nem sempre revelados nas entrevistas. A simples presença de pastores e padres, da Pastoral da Família, de representantes da arquidiocese e da OMEBE na SEEDUC, na Metropolitana ou nas escolas representava – ou poderia representar – grupos com a propósito de fomentar a religião no ambiente escolar, de uma forma geral, e do Ensino Religioso, de forma particular.

Um dos gestores foi claro ao afirmar que, a partir de 2011, a Coordenação do Ensino Religioso estava pressionando os articuladores para que fosse adotado o modelo confessional definido na lei do estado (G-III). Segundo o gestor entrevistado

O coordenador do Ensino Religioso da Secretaria de Educação está pressionando os articuladores para seguirem o modelo confessional a partir de 2011. Como medida de pressão, a arquidiocese do Rio e a OMEBE estão concluindo um planejamento por credo e a orientação é implantar o modelo ainda esse ano. Entendo que vai ser complicado, pois as escolas não têm estrutura. O que vão fazer com os alunos que não desejarem assistir à aula de Ensino Religioso. Eles vão ficar sem fazer nada? Esse é o grande impasse e é por isso que ainda não se conseguiu implementar o modelo definido na lei. Seguir o modelo da lei sem mudar a estrutura da escola é sectarismo (G-III).

Mesmo um deles tendo considerado que “*as instituições religiosas não têm como intervir na decisão da SEEDUC*” (G-III), outro gestor destacou que “*a OMEBE é favorável ao Ensino Religioso confessional – nas escolas públicas – e não obrigatório*”, tendo registrado ainda, que

No site da instituição existe um manifesto do Ensino Religioso nas escolas. É uma definição jurídica, filosófica e espiritual sobre o ensino confessional. Participamos da Assembleia Constituinte nos posicionando em defesa do Ensino Religioso confessional e apoiamos o estado na lei confessional (G-IV).

A Coordenação, provavelmente em resposta às pressões, estaria, na visão de um gestor, se organizando para atender a lei, incentivando as instituições religiosas para que fosse implantado o ensino confessional e sofrendo a pressão dessas instituições, como manifestado por alguns dos entrevistados

A Coordenação de Ensino Religioso realizou levantamento da carência de professores, incentivou as instituições religiosas a pressionarem o governador a realizar novo concurso para cobrir o déficit. Essa é a maneira

que trabalhamos. A pressão dessas instituições resultou na aprovação de novo concurso para professores de Ensino Religioso com a oferta de 300 vagas, contrariando o quantitativo proposto pelos representantes dessas instituições que seria de 1.300. A previsão do concurso é para final de 2010. Nesse momento [outubro de 2010] encontra-se na fase de elaboração do edital (G-I).

As instituições religiosas buscam ampliar o espaço do Ensino Religioso na SEEDUC. Eles conseguiram aprovar mais um concurso. O edital está pronto, depende agora a SEEDUC liberar o concurso para implantarmos o que determina a legislação (G-III).

A lei geral; a lei que deve ser cumprida é: deve haver a opção para o aluno fazer o Ensino Religioso. Isso aí a gente cobra; isso a igreja, a Diocese, cobra. É um município que não tem o Ensino Religioso? Aí a Diocese cobra. Por que é que não tem? (G-V)

Com diferentes níveis de representação, de abrangência e de potencial de pressão, era fato que principalmente duas entidades se credenciavam nessa direção, encontrando no estado ou, especificamente, na SEEDUC e nas escolas arenas para discussão de temas de interesse das religiões, dentro do que prescreve e, de certo modo, estimula a lei estadual. A ingerência nas decisões da Secretaria pode ser percebida pelo depoimento de que

Dom Nelson já se pronunciou nessa confusão que o secretário fez com o Ensino Religioso. Dom Nelson com os bispos do Leste 1 e Dom Orani fizeram uma carta e colocaram algumas observações para que a SEEDUC respondesse, mas já faz bastante tempo. Inclusive tem a Associação dos Professores Católicos do Rio de Janeiro... Essa associação fez uma nota de repúdio e entregou à SEEDUC. Os evangélicos se pronunciaram, mas a intensidade é menor. Os católicos são mais vigilantes, atentos, inclusive na formação continuada dos professores (G-II).

A separação entre agentes públicos e agentes externos, discutida no capítulo 1, se dava de forma precária na rede estadual, muito em função do caráter confessional da lei e da interface definida com as entidades religiosas. Isso criava uma simbiose, em que era difícil, em muitos momentos, distinguir o aparato do estado do aparato das principais instituições religiosas. Um dos entrevistados se apresentou como “coordenador”, indicado pela Diocese para atuar junto à SEEDUC. Sua experiência, no próprio estado, foi decisiva. Segundo ele

É por isso que a Diocese me indicou para ser coordenador dos professores católicos do estado. Antes da legislação eu já trabalhava com o Ensino Religioso como professor da rede estadual. Depois que me aposentei, eles me convidaram (G-5).

Com esse modelo simbiótico implantado, a SEEDUC criava, mantinha ou fortalecia estruturas para que as mesmas exercessem pressão contra a própria SEEDUC ou o estado como um todo, como pode ser observado na descrição das atribuições da Coordenação

O papel da Coordenação do Ensino Religioso é fornecer subsídios, orientar e estimular as instituições religiosas para que elas possam cobrar do estado o cumprimento da legislação. Por isso mantenho as instituições religiosas

informadas sobre tudo que acontece na SEEDUC referente ao Ensino Religioso (G-I).

O caderno de atividades, chamado projeto, baseado na Campanha da Fraternidade, elaborado pela Coordenação de Ensino Religioso em conjunto com membros da Igreja Católica, como apresentado no capítulo 2, evidenciou a colaboração entre agentes internos da SEEDUC e agentes externos da arquidiocese do Rio de Janeiro. Além disso, o cargo de coordenador por ser sempre ocupado por católico ratificava tal postura e demonstrava o papel secundário da OMEBE, preterida historicamente para ocupação de tal cargo.

Assim, organizações evangélicas, Dioceses, Coordenações de ensino, igrejas, bispos e pastores interagiam com o estado em busca de favorecimento e do fortalecimento de suas crenças e do alcance dos seus objetivos. No mesmo sentido, diretores e professores, responsáveis por determinados conteúdos, faziam também valer suas crenças, seus credos e seus valores, normalmente religiosos. Reforçavam também a supremacia católica e evangélica nas escolas quando convidavam pastores e padres para participarem de comemorações religiosas, quando exibiam símbolos religiosos de suas crenças ou mesmo quando impunham aos demais suas orações.

A adoção do Ensino Religioso nas escolas da rede estadual e a ocupação do espaço escolar pela religião aglutinavam diferentes visões nas instituições públicas de ensino pesquisadas, mesmo entre os professores ou entre diretores e gestores em geral.

Usar espaços e fazer prevalecer suas crenças era parte do esforço diário de cada profissional e, por vezes, dos alunos mais comprometidos e/ou esclarecidos; dos pais ou responsáveis mais atuantes – em questões religiosas ou educacionais; dos religiosos com atuação local; dos diretores de cada uma das escolas e, por fim, dos gestores da SEEDUC, da OMEBE e da Diocese.

Associar-se em algumas ações e disputar em outras – ou associar-se e disputar dinamicamente pelos mais diferentes espaços político-religiosos produziam tensão adicional, que se desdobravam em conflitos nem sempre facilmente percebidos ou reportados ao pesquisador durante as entrevistas. Cristãos, ateus e representantes de outras formas de se compreender a espiritualidade, ou a ausência dela, dentro ou fora da escola pública, disputavam verdades, premissas, dogmas e preceitos que influenciavam a escolha do material pedagógico, as festas que seriam comemoradas; o que devia ou não ser inserido nos murais; as músicas que seriam apresentadas na escola; o palestrante – normalmente religioso – que deveria ser convidado e, em qualquer caso, do viés religioso a ser utilizado nas aulas. Nesse

sentido, no cotidiano das escolas observadas, os professores do Ensino Religioso de tais unidades de ensino eram militantes e defensores de suas respectivas crenças.

Um professor relatou que, se encontrava mais à vontade, mas que já se percebeu desconfortável, “*ainda mais quando os diretores eram de mesa branca e umbandistas*” (P-III), dando a dimensão da disputa ou do desinteresse por determinadas religiões. Outro lamentou a não existência de um professor do credo evangélico (G-IV), na Metropolitana V, que seria importante na relação de força com a Igreja Católica.

A não colaboração pode ser uma estratégia adotada pelos agentes não crentes ou de crenças não hegemônicas para resistir à supremacia dos católicos e evangélicos no espaço escolar para evitar o conflito aberto. Um gestor, católico, disse desejar que um professor, da religião messiânica, comparecesse às reuniões que promovia, mas esse professor alegava estar sempre trabalhando e, por isso, não participava (G-III).

Foi possível perceber que professores católicos e evangélicos uniam-se em alguns momentos e disputavam em outros. Na escola *Gama* o ex-professor de Ensino Religioso (P-III), evangélico, observou que na Páscoa e Ação de Graças organizava juntamente com o professor de Inglês, católico, tais comemorações. No entanto, esse mesmo professor rechaçava a presença de símbolos católicos na escola, como o crucifixo e imagens de santos. Para ele os únicos símbolos permitidos seriam a Bíblia e a cruz, em consonância com seus princípios evangélicos.

As disputas entre católicos e evangélicos foram reveladas também por um docente, católico, ao comentar sobre festa junina, quando criticou a postura de diretores e de professores evangélicos. Os primeiros foram criticados por não fazerem a referida festa na escola; os segundos, classificados como fanáticos, por não aceitarem participar da mesma, como pode ser observado na sua fala

A direção pesa. Quando você tem uma direção evangélica, você vê que ela vai “puxar a brasa para sua sardinha”, não tem festa junina não. E a festa junina é uma festa tão bonita, uma tradição. Até que agora tenho visto algumas escolas fazendo festa junina. Um ou outro professor que é mais fanático não participa (P-VI).

Para um diretor evangélico, seu colega – católico ou evangélico – sempre “*puxa a sardinha para sua brasa*”, evidenciando que os dirigentes impõem suas crenças aos demais membros da escola, tanto em relação ao que será adotado em sala de aula, quanto em relação à maneira de ocupação do espaço escolar por essas duas religiões. O trecho a seguir ilustra a afirmação

a gente aqui já teve alguns aniversários da escola que a gente chamou o pastor Osemar aqui da Igreja Evangélica do bairro Beira Mar. Porque eu

acho assim, cada um chama de acordo com sua religião. A diretora anterior era católica. Ela sempre chamava um padre da Igreja São Pedro e chegou a comemorar o aniversário de 37 anos da escola lá (D-III).

Ações foram assumidas ou rechaçadas por diferentes grupos, dependendo da questão envolvida ou dos interlocutores. Quem teria determinado o ensino confessional na rede estadual? Quem teria sido determinante no formato aprovado? Para um entrevistado católico, a resposta seria: os evangélicos, pois tinham dois representantes no governo do estado.

As pessoas hoje criticam muito a Igreja Católica nesse sentido e não observam que não foi a Igreja Católica que pressionou para o ensino ser confessional. Foi o ex-governador Garotinho e a ex-governadora Rosinha Garotinho, que eles são evangélicos. Eles queriam que o Ensino Religioso fosse confessional. Aí juntou a fome com a vontade de comer. Já que era Dom Felipo que nos representava e ele também acreditava no confessional. Essas coisas dependem muito de quem está na frente dos trabalhos do estado....suponhamos que o governo da época não quisesse confessional. Eu não acredito que Dom Felipo conseguisse que fosse (G-V).

O certo, pelo que foi possível depreender, foi que o ensino confessional, questionado por alguns dos entrevistados, era fruto da “*fome com a vontade de comer*”, como declarou o gestor, uma união entre o desejo dos evangélicos, liderado por dois governadores, e dos católicos, pelo desejo de um bispo com grande atuação política no âmbito do estado, nos anos de 1990 e 2000. Ainda que os interesses fossem compartilhados, o gestor católico atribuía a responsabilidade pelo modelo confessional – algo visto como negativo pela maioria dos entrevistados – aos evangélicos, visto que Filipo Santoro só teria conseguido seus objetivos devido à decisão dos governadores, explicitando a disputa entre católicos e evangélicos.

4.5 CONCLUSÃO PARCIAL

Tendo em vista a abrangência desta tese, que exige análise das configurações das redes de ensino, do reflexo de tais configurações dentro e fora das respectivas redes, bem como da influência dos grupos de interesse e do regime de colaboração, tornaram-se necessárias algumas considerações preliminares sobre este trabalho de pesquisa, tanto em relação à dicotomia entre o discurso formal-institucional e as ações tomadas na rede estadual, quanto em relação aos outros trabalhos que tomaram por base redes de ensino estaduais, geografias ou níveis de ensino por vezes distintos.

Na rede estadual do Rio de Janeiro, no município de Duque de Caxias, destaco ampla dissonância entre os ditames legais, formais e prescritivos, da prática cotidiana em sala de aula e da ocupação do espaço escolar, especialmente influenciadas pelo caráter difuso e impreciso da disciplina, tanto na CF/88, quanto na LDB/96, Lei 9475/97 e no corpo da lei 3459/2000 ou nas instruções formais.

Os resultados deste trabalho corroboram os de Cavaliere (2007), para quem o “espírito laico se enfraquece” na rede estadual a despeito da recusa dos alunos pela disciplina, do sentimento de desprestígio por parte dos docentes do Ensino Religioso, da defesa silenciosa de um professor ou da manifestação de incômodo, em diversos casos, com a presença de símbolos ou rituais religiosos. Os resultados também coincidem na recusa dos professores em assumirem versão confessional e praticarem o proselitismo em função da ausência de orientações para um trabalho interconfessional ou mesmo em função das contradições inerentes aos objetivos e conteúdos.

Em relação aos aspectos prescritivos ou institucionais, na rede estadual do Rio de Janeiro, Caputo (2012) observou que a Igreja Católica, em estreita parceria com a SEEDUC, submete outros credos aos ditames da pauta católica, o que reforça o trabalho ora realizado. Poder-se-ia questionar se os professores da disciplina Ensino Religioso acreditam efetivamente que a mesma deveria reprovar e ser obrigatória – como sugere Caputo – ou se apenas refletem um desejo de ampliar o nível de importância da disciplina, simbolicamente e na prática efetiva em sala de aula, conforme observei em minha pesquisa.

Bastos (2005), ao analisar práticas do Ensino Religioso em sala de aula, bem como diversos aspectos prescritivos associados à disciplina, na rede estadual, em quatro escolas instaladas no município do Rio de Janeiro, também encontrou evidências da imposição do Ensino Religioso aos alunos por parte dos professores de Ensino Religioso e dos diretores das escolas em função do aumento da violência, da redução da postura cidadã e dos valores éticos, morais e fraternos. O estudo desenvolvido por Bastos corrobora, entre outras coisas, a ideia de que o que está em jogo não é somente o Ensino Religioso, mas a garantia da hegemonia da Igreja Católica na transmissão da cultura cristã aos alunos da escola pública, onde a presença de símbolos e rituais religiosos é prova de um “laicismo vacilante” daqueles que se colocam contrários à presença do Ensino Religioso nas escolas públicas (Bastos, 2005, p. 100).

Mendonça (2012), que estudou uma escola da rede estadual do município do Rio de Janeiro, também apontou a presença da religião por meio de símbolos, rituais, da ação pedagógica dos professores, do currículo difuso e oculto que é uma forma de difusão de valores e padrões de um credo hegemônico: o católico. A presente tese, embora destacando o município de Duque de Caxias, encontra apoio na ideia de que a maioria dos atores da educação não percebe o uso da violência simbólica em seus discursos e nas práticas que naturalizam a realização de orações e a exposição de símbolos religiosos nas escolas públicas.

Este trabalho identificou, adicionalmente, que escolas de uma mesma rede apresentaram configurações distintas, mescladas por práticas ou intenções por vezes semelhantes, tendo em vista o caráter dinâmico das configurações, em geral, e do espectro difuso da disciplina ou mesmo do que seria a falta dela em ambientes imersos em símbolos e rituais religiosos, como observado em espaços sem a presença do Ensino Religioso formal, mas repletos da presença de artefatos religiosos e de mensagens alusivas à religião, a Deus e a Jesus Cristo, em seus diferentes formatos e propósitos.

As escolas da rede estadual pesquisadas, no município de Duque de Caxias, adotam por vezes diferentes configurações, mesmo entre aquelas que possuem o Ensino Religioso enquanto disciplina formal. Critérios de anotação de presença, participação ou não em conselhos de classe, testes e provas para estabelecimento de notas, maior ou menor nível de transparência no caráter facultativo, escolha do material didático ou mesmo a definição do conteúdo programático distinguem escolas de uma mesma rede.

A influência do diretor e, principalmente, do professor do Ensino Religioso, na rede estadual, no município estudado, é determinante para definição de parte expressiva do que chamamos aqui de configuração, um misto de aspectos prescritivos, legais, e da prática efetiva na escola, dentro e fora de sala de aula, inclusive em função do que acreditam – e pregam – os professores em geral. Deste modo, é possível inferir que professores em uma mesma escola contribuem para dissonâncias na condução da disciplina, quer pela ausência de direcionadores claros, quer pela liberdade que o processo acaba oferecendo a cada um deles.

CAPÍTULO 5

RELIGIÃO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS

Apresento neste capítulo informações da pesquisa realizada em três escolas da rede municipal de Duque de Caxias, confrontando-as com as normas prescritas pela SME, bem como sobre a presença da religião no ambiente escolar, de uma forma geral, e do Ensino Religioso, em particular. Das três unidades de ensino pesquisadas, duas ofertavam a disciplina e, outra não diretamente, mas por meio de atividades terceirizadas⁷³ buscava preencher esse espaço. Observei a presença da religião em cada uma delas, de forma mais ou menos ostensiva, quer pelas aulas de Ensino Religioso quer pela adoção de rituais e símbolos religiosos, rezas, cânticos, estudos dirigidos e trabalhos afixados nos murais.

As entrevistas, as observações das aulas e a análise do uso do espaço escolar e da metodologia empregada pelos professores de Ensino Religioso, foram realizadas predominantemente entre maio de 2012 e agosto de 2013. Uma entrevista e uma visita à escola, no entanto, foi realizada em maio de 2010 como levantamento preliminar. Ao todo foram conduzidas 11 entrevistas semiestruturadas envolvendo dois professores de Ensino Religioso, um ex-professor de tal disciplina e quatro docentes, um de História e outro de Geografia e dois de Artes. Diretores de cada uma das três escolas também foram entrevistados. Adicionalmente, forneceram informações o coordenador de Ensino Religioso, o secretário e um subsecretário municipal de Educação da gestão Zito e dois subsecretários municipais da gestão Alexandre Cardoso, perfazendo um total de 15 entrevistas. Inúmeras interações informais foram realizadas com todos os entrevistados, permitindo cruzar informações com depoimentos ou mesmo complementá-las.

As aulas de Ensino Religioso mereceram atenção especial na pesquisa, na medida em que se faziam presentes em 35 (21%) das 168 escolas da rede e mobilizavam, no âmbito do município de Duque de Caxias, aproximadamente 45 professores com dedicação exclusiva ou compartilhada, conforme estimativa da Secretaria Municipal de Educação (SME). Tais aulas envolviam um conjunto estimado de 16.200 alunos⁷⁴, considerando-se o número informado de professores, uma turma média de 30 alunos e 12 turmas por professor. A quantidade de alunos

⁷³ A expressão ‘atividades terceirizadas’ foi inserida como forma de caracterizar aulas ou palestras realizadas por religiosos. ONG constituída por evangélicos foi contratada pela direção da escola, por indicação da Coordenadoria de Ensino da SME, ficando responsável por conduzir projeto sobre “valores”, tema entendido ou expressado pelos entrevistados como sendo central na disciplina Ensino Religioso. O projeto citado foi executado no período de agosto a novembro de 2012.

⁷⁴ Não observei, durante a pesquisa, estatísticas oficiais sobre o número de alunos matriculados em disciplinas de Ensino Religioso.

inseridos nas aulas de Ensino Religioso representava, aproximadamente, 48% dos alunos matriculados⁷⁵, predominantemente oriundos de bairros pobres do entorno das três unidades de ensino pesquisadas.

Ao todo foram realizadas 115 visitas às escolas, nas quais 77 aulas regulares foram assistidas em conjunto com os alunos, em duas turmas, sendo uma em cada escola; foram 11 horas de conversas gravadas, além de outras seis investidas em entrevistas que não puderam ser gravadas por solicitação dos entrevistados; aproximadamente 60 fotos foram autorizadas e, desse total, 11 constam desta tese anexadas. Das 124 aulas previstas para o ano letivo de 2012, nas duas escolas que adotam formalmente o Ensino Religioso, 42 (34%) foram canceladas, principalmente por falta de água na escola e por não comparecimento do professor. No ano de 2013, das 46 aulas previstas para as duas escolas, apenas 12 foram efetivadas, uma vez que um dos professores retomou suas atividades como docente da turma regular para suprir a carência de professores, de acordo com determinação do prefeito. Assim, em uma escola não foi possível assistir aula, o que não ocorreu com a outra unidade de ensino. Nesta, somente 12 foram efetivadas, devido às ausências do professor ou eventos promovidos pela escola nos dias das aulas.

Para realizar a pesquisa nas escolas municipais, contatei a SME, em maio de 2010, obtendo rapidamente as autorizações para visitá-las. Em função dos trâmites burocráticos definidos e da necessidade de alinhamento interno entre os que seriam entrevistados, conforme reportado por um dos professores, quase dois anos foram necessários entre a autorização preliminar da SME e a efetiva autorização e agendamento das entrevistas, no âmbito das escolas.

5.1 TRABALHO DE CAMPO

As informações relativas às três escolas municipais, em Duque de Caxias, selecionadas para o trabalho de campo, bem como dos professores, diretores e gestores da SME foram sumarizadas em três quadros. O primeiro quadro traz as informações das três escolas; o segundo, dos dez profissionais entrevistados em tais unidades de ensino e cinco gestores diretamente envolvidos com a gestão do Ensino Religioso. Como forma de assegurar o anonimato, omiti os nomes das escolas, dos professores, diretores e gestores e todos serão tratados ao longo deste capítulo pelo gênero masculino.

⁷⁵ Conforme dados do número de matrículas por dependência administrativa INEP de 2012 era de 33.580.

O quadro 9 traz informações das três escolas e os dados numéricos apresentados, relativos à quantidade de alunos, matrículas no Ensino Religioso e tempo em que tal disciplina estava inserida na grade curricular da escola, foram obtidos no INEP ou disponibilizados pelos entrevistados. Nesse caso, as informações dos entrevistados eram apresentadas ora como uma estimativa, ora com base em controle interno ou pessoal dos profissionais envolvidos. Em muitos casos, entretanto, os dados estão sendo apresentados aproximadamente, visto que a intenção era a garantir o anonimato das instituições.

A SME, a partir de um pré-seleção entre as unidades de ensino localizadas em áreas menos perigosas, escolheu as escolas *Delta* e *Sigma*, considerando ainda a condição destas oferecerem o segundo segmento, somente observado nas referidas escolas. A escola *Zeta* foi por mim selecionada utilizando como critério a acessibilidade, como forma de permitir um leque maior de escolas, de professores e de espaço escolar com a presença da religião.

Quadro 9 - Escolas visitadas

Escola	Localização	Sobre as Escolas Estudadas
<i>Delta</i>	3º distrito	Localizada em bairro pobre, dominado pelo tráfico de drogas. A escola ofertava o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde; ofertava o Ensino Religioso há pelo menos 10 anos; possuía em torno de 400 alunos, estando 75% desses matriculados em turmas de Ensino Religioso.
<i>Sigma</i>	2º distrito	A escola ofertava o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde; O Ensino Religioso estava presente fazia, pelo menos, três anos; possuía em torno de 300 alunos, estando 67% matriculados em turmas de Ensino Religioso.
<i>Zeta</i>	1º distrito	A escola ofertava o segundo segmento do ensino fundamental regular e o EJA, nos turnos da manhã, da tarde e da noite; possuía em torno de 1.500 alunos; não constava em sua grade curricular o Ensino Religioso, porém em 2012 uma ONG desenvolveu um trabalho com o mesmo propósito de tal disciplina.

O quadro 10 apresenta informações que caracterizavam os dez profissionais que atuavam diretamente nas escolas objeto da pesquisa. Integram esse grupo professores do Ensino Religioso e de outras disciplinas além dos diretores das respectivas instituições de ensino. Um professor foi entrevistado em maio de 2010, quando ocupava a posição de professor de Ensino Religioso; posição que deixou de ocupar em 2011, conforme destacou seu substituto na escola *Sigma*.

Quadro 10 – Profissionais das escolas

Nome fictício	Unidade de análise	Experiência na rede municipal	Declaração espontânea do credo	Escola
<i>P-VIII</i>	Professor (ER)	Mais de 10 anos	Testemunha de Jeová	<i>Delta</i>
<i>P-IX</i>	Professor (ER)	Mais de 20 anos	Católico	<i>Sigma</i>
<i>P-X</i>	Ex-Professor (ER)	Mais de 10 anos	Evangélico	<i>Sigma</i>
<i>P-XI</i>	Professor (Artes)	Mais de 20 anos	Kardecista	<i>Zeta</i>
<i>P-XII</i>	Professor (Artes)	Mais de 20 anos	Evangélico	<i>Zeta</i>
<i>P-XIII</i>	Professor (História)	Mais de 15 anos	Não possui credo	<i>Zeta</i>
<i>P-XIV</i>	Professor (Geografia)	Mais de 10 anos	Não possui credo	<i>Zeta</i>
<i>D-IV</i>	Diretor	Mais de 20 anos	Kardecista	<i>Delta</i>
<i>D-V</i>	Diretor	Mais de 20 anos	Evangélico	<i>Sigma</i>
<i>D-VI</i>	Diretor	Mais de 15 anos	Evangélico	<i>Zeta</i>

Cabe destacar que o credo de cada entrevistado foi informado espontaneamente por eles, sem que existisse qualquer pergunta nesse sentido. Como a pesquisa envolvia a disciplina Ensino Religioso, de forma particular, e a religião na escola, de maneira geral, é provável que os entrevistados tenham entendido que a crença pessoal era importante. Tal indicação, no entanto, tornou-se muito válida, ao longo da tese, pelo entendimento que proporcionou às falas dos entrevistados, seus paradigmas religiosos e sua adoração a essa ou aquela imagem, a esse ou aquele símbolo, ritual ou crença.

A mesma questão pode ser descrita em relação ao quadro 11. Neste apresento informações que caracterizam os cinco profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) que foram entrevistados. Tais profissionais ocupavam as posições de coordenador do Ensino Religioso, de secretário municipal de educação e de subsecretários de ensino, no momento em que as entrevistas foram realizadas.

Quadro 11 – Gestores do Ensino Religioso da SME

Nome fictício	Unidade de análise / Gestão	Experiência na rede municipal	Declaração espontânea do credo
<i>G-VI</i>	Coordenador (Zito / Alexandre Cardoso)	Mais de 15 anos	Evangélico
<i>G-VII</i>	Secretário de educação (Zito)	Mais de 15 anos	Católico
<i>G-VIII</i>	Subsecretário de Ensino (Zito)	Mais de 10 anos	Evangélico
<i>G-IX</i>	Subsecretário de Ensino (Alexandre Cardoso)	Mais de 10 anos	Católico
<i>G-X</i>	Subsecretário de Ensino (Alexandre Cardoso)	Mais de 10 anos	Não revelou credo

É importante destacar que o período envolvido na pesquisa considerou duas gestões municipais distintas: a primeira, de maio de 2010 a dezembro de 2012, final do mandato do então prefeito José Camilo Zito; a segunda, de janeiro a dezembro de 2013, parte do governo do prefeito Alexandre Cardoso. A mudança na Prefeitura trouxe alterações na SME, nas escolas analisadas e nos direcionadores para a disciplina Ensino Religioso.

Na SME, a mudança na Prefeitura afetou o subsecretário dedicado ao Ensino Religioso. Exonerado, este foi substituído e a disciplina passou a ser gerenciada por dois subsecretários ao mesmo tempo. Nas escolas, por sua vez, a maioria dos professores de Ensino Religioso retomaram suas atividades como docente das turmas regulares do primeiro segmento do ensino fundamental. O retorno ocorreu naquelas unidades nas quais havia carência de professores, devido a mudanças promovidas pelo novo prefeito. Dos dois professores entrevistados, somente um deles permaneceu como docente do Ensino Religioso.

Quanto os direcionadores para a disciplina, de acordo com os dois subsecretários entrevistados (*G-IX*; *G-X*), em agosto de 2013, o objetivo do prefeito seria o de tornar a rede municipal similar à rede estadual no que se referia aos tempos de aula de Língua Portuguesa e de Matemática. Isso significaria que as duas disciplinas passariam de quatro tempos de aula

semanais para seis tempos. Em razão desse aumento na carga horária, o Ensino Religioso passaria a ser ofertado no contraturno.

As entrevistas permitiram conhecer a opinião dos profissionais a respeito da presença do Ensino Religioso nas escolas públicas, do formato adotado, da exposição de símbolos religiosos, de práticas de orações, rituais, cânticos, comemoração de datas religiosas em espaços comuns, uso de murais e imagens, transparência quanto ao caráter facultativo da disciplina, entre outras questões sobre o tema. O espaço público escolar, por outro lado, foi observado para permitir a compreensão da presença da religião além das salas de aula, de forma explícita ou não. O espaço escolar público compreendeu algumas instalações das escolas escola da SME, de uso coletivo ou individual, inclusive as salas reservadas para secretários, subsecretários, coordenadores, diretores e orientadores pedagógicos. A análise das informações e dados – combinando entrevistas, interações informais, aulas e visitas às instalações – auxiliou na compreensão dos espaços que a religião ocupava, formal ou informalmente, de maneira explícita ou velada, compartilhados entre os agentes públicos, em colaboração ou individualmente, em regime de concorrência.

O contato com as escolas e com os entrevistados, no primeiro momento e nos subsequentes, permitiu inferir quão complexo era o tema religião no ambiente escolar, de uma forma geral, e do Ensino Religioso, em particular. A cordialidade formal ou espontânea do encontro inicial foi seguida, na maioria das vezes, pelo desconforto da presença permanente de um pesquisador na escola e, por certo, pelo tema objeto da pesquisa. Foram vivenciadas situações em que profissionais evitavam fornecer informações, demonstravam reserva com a presença do pesquisador; adotavam atitudes cautelosas nas interações; cuidado excessivo nas respostas ou mesmo postura indiferente; falta de interesse para conhecimento dos espaços, entre os quais a biblioteca, sala da direção, sala dos professores, entre outros; controle sobre observações em áreas comuns, tais como pátio e corredores, além da resistência de um dos professores de Ensino Religioso em conceder entrevista.

Em relação aos diretores, um deles (*D-V*) optou por uma entrevista na secretaria da escola, em espaço aberto, com diversas pessoas ao redor, com interrupções frequentes e contratempos, demonstrando desconforto com a entrevista e indicando que a mesma deveria ser rápida e sem detalhes. Quanto aos professores de Ensino Religioso, duas entrevistas ocorreram de forma reservada, em sala de aula (*P-VIII*; *P-X*), sem a presença dos alunos, o que também ocorreu com um professor de outra disciplina (*P-XII*).

A entrevista com um terceiro professor de Ensino Religioso somente pôde ser realizada por telefone (*P-IX*), devido às negativas em realizá-la pessoalmente. Quanto aos três últimos docentes, as entrevistas foram realizadas na sala dos professores, em espaço aberto e com a presença e trânsito de outros docentes, por opção dos referidos professores. As entrevistas com os gestores – secretário, subsecretário e coordenador – ocorreram em suas respectivas salas. Estas foram gravadas e transcritas, quando permitidas, ou registradas por escrito no caderno de campo, quando não autorizadas as gravações. Embora não necessário, optei por enviar por email, todas as entrevistas aos respectivos entrevistados. Apenas um deles acusou recebimento. Os resultados foram agrupados em três subitens *legislação e regulação; formato do Ensino Religioso na rede municipal; e Colaboração, disputas e influências*.

5.2 LEGISLAÇÃO E REGULAÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a LDB/96, portarias locais, normas regulamentadoras e diretrizes da SME, que regulavam o Ensino Religioso no município, produziram ações e reações na prática, conforme observado no trabalho de campo. Aspectos relacionados à abrangência do Ensino Religioso, modelo de financiamento, disponibilização da disciplina, processo de homologação do professor, inclusão do Ensino Religioso na grade curricular, o caráter proselitista e facultativo, carga horária e tempos de aula do professor de Ensino Religioso, programas e ações de educação continuada, bem como responsabilidades e papéis assumidos pelos entrevistados, em sua perspectiva ou na visão dos demais compõem a análise explicitada neste capítulo, tal como realizada no capítulo 4.

O Ensino Religioso, formalmente instituído, foi observado nas escolas *Delta* e *Sigma*, não observado na escola *Zeta*. Nos dois primeiros casos a disciplina se aplicava em função de a escola possuir o primeiro segmento do ensino fundamental, conforme critério reportado em algumas entrevistas e descrito no capítulo 3. Como a escola *Zeta* não possuía o primeiro segmento, não podia ofertar a disciplina, lamentou o diretor entrevistado (*D-VI*). Deste modo – e de acordo com tal critério – a prioridade do Ensino Religioso estava associada ao primeiro segmento, embora existissem alunos do segundo matriculados também.

Só estou dando aula para as turmas do segundo segmento porque meu horário só é possível a tarde. E, nesse horário, a maioria das turmas aqui da escola, são do segundo segmento. Mas há uma preferência da Coordenação de Ensino Religioso pelo primeiro segmento (P-VIII)

Essa maior abrangência exigiu um improviso do docente em relação às atividades elaboradas para os discentes pelo fato de o Ensino Religioso ser prioridade para alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, conforme declarado por um professor

[...] não há nada nas reuniões de planejamento voltadas para o segundo segmento. O professor é que precisa dar seu jeito e preparar algo. Por isso estou elaborando um blog para inserir meus trabalhos e partilhar com os professores desses segmentos, que ficam perdidos. (P-VIII).

Outro aparente improviso foi comentado por outro professor entrevistado, que optou pela disciplina Ensino Religioso como forma de trabalhar no segmento de seu interesse – o segundo – sem ter que fazer novo concurso ou se disponibilizar para turmas regulares, no caso de falta de outro professor.

Entrei no Ensino Religioso meio por acaso. Antes trabalhava na sala de leitura, mas meu sonho era trabalhar com alunos do sexto ao nono ano, porém minha formação é para lecionar do primeiro ao quinto ano e a sala de leitura não contemplava os níveis que me interessam (P-X).

O improviso destacado por dois professores em relação às aulas de Ensino Religioso, para o segundo segmento, de alguma forma amplia ou reforça a resistência dos alunos desse segmento às aulas, colaborando com o diagnóstico da SME, para quem os professores não estão preparados – de um modo geral – para lidarem com o referido público. Para um gestor entrevistado

A gente percebe muita resistência o aluno do sexto ao nono ano, porque são adolescentes. E outra coisa: para essas resistências os nossos professores não estão preparados para darem conta do Ensino Religioso com a visão que nós temos em Caxias para esse segmento. (G-VI).

Entendia ainda que, estrategicamente, a maior participação e integração dos alunos ao Ensino Religioso seriam obtidas com a oferta da disciplina desde a pré-escola, pois faria com que os alunos se habituassem às temáticas religiosas ou aos valores apresentados e discutidos em sala de aula. Assim, entendo que o aumento da abrangência do Ensino Religioso dotaria tal disciplina de maior eficácia na “*formação religiosa*” dos alunos.

A pesquisa revelou que a SME não estava preparada para atender o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, como previsto nas suas normas. Nesse sentido, a abrangência do Ensino Religioso nas escolas municipais era bastante reduzida, concentrando-se no primeiro segmento, uma vez que somente duas escolas do segundo segmento ofertava a disciplina.

Quanto ao financiamento da disciplina, destaco que de uma forma geral, os entrevistados, que apoiavam o Ensino Religioso em escolas públicas entendiam que cabia ao Estado tal financiamento por reforçar a religião nas escolas, mesmo considerando-se que a

“*escola é laica*”. Entendiam também que o poder público não tinha condições de contratar um professor para cada religião “*então é uma dicotomia muito grande porque você não tem a forma de financiamento correta para que a coisa aconteça de acordo com a legislação*” (G-V).

O modelo confessional de Ensino Religioso – em teoria não adotado no município – deveria ser suportado financeiramente pelas igrejas⁷⁶, pois, embora o Ensino Religioso estivesse “*ligado a Deus, mas Deus não é confessional*”. Além do mais seria um desrespeito usar dinheiro público associando-o a determinada crença (G-VI).

[...] o aluno tem liberdade para escolher a religião na escola, mas é a educação pública que vai financiar o Ensino Religioso. E você não vai ali dar uma doutrina. Sou contra o ser confessional. Porque Deus não é! Como o Ensino Religioso está ligado a Deus a gente tem que respeitar as formas diferentes das pessoas buscarem Deus (G-VI).

O fomento ao Ensino Religioso também pôde ser observado em relação às parcerias formais ou informais com religiosos ou instituições, normalmente de forma direta pelas escolas. Embora tais parcerias pudessem não envolver o financiamento direto, com recursos financeiros, pagamentos, contratação de professores ou melhoria da infraestrutura, o incentivo ao Ensino Religioso se materializava de diferentes maneiras, dentre elas destaco o empréstimo da escola a determinada igreja e da contrapartida esperada com o referido empréstimo, como revelou um diretor “*No passado tínhamos parceria com a igreja. Ficamos um tempo sem, mas agora o pastor da Igreja Batista pediu a escola emprestada para comemoração de um evento da própria igreja e estamos retornando essa parceria*” (D-V).

O incentivo ou fomento, nas formas de “parcerias” explicitadas de forma genérica, pôde também ser observado com a presença de pastores e padres para condução de palestras, participação em festividades religiosas e orientação aos alunos ou às mães ou responsáveis dos alunos, raramente percebidos como uma forma de patrocínio ou de promoção de agentes privados sobre uma instituição pública de ensino, como pôde ser percebido em:

Mantemos uma parceria com a paróquia que fica na frente da escola e com a Igreja Batista. A parceria envolve apoio dos padres e pastores nas festividades religiosas. Eles trazem cânticos e fazem palestras. Uma vez a esposa do pastor se propôs a fazer um trabalho religioso com as mães dos alunos da nossa escola. Eles podem ajudar no aconselhamento dos alunos. É uma presença a mais para ajudar no momento difícil que o aluno esteja passando. Funciona como um capelão (D-VI).

As normas da SME, definidas no manual, estabeleciam condições para liberação da disciplina em uma escola, conforme declarações de alguns entrevistados. Primeiramente,

⁷⁶ Interessante notar que o uso apenas da palavra igreja pode ser uma forma intencional ou não de eliminar outras instituições ou crenças religiosas, tendo em vista hegemonia da Igreja Católica e Evangélica.

dependia que a escola ofertasse turmas no primeiro segmento do ensino fundamental e tivesse um professor do referido segmento disponível⁷⁷; posteriormente, que o diretor da escola demonstrasse interesse pela disciplina; que fosse elaborado um projeto para o Ensino Religioso, por um professor, “conectado ao projeto político-pedagógico adotado pela instituição” (G-VI). Por fim, a aprovação da SME, intimamente vinculada à aprovação do professor homologado e, este, ao projeto por ele elaborado (P-IX). As declarações coincidem com as informações disponíveis no manual de normas e procedimentos.

A homologação da disciplina e do professor de Ensino Religioso não garantia a inclusão automática da disciplina na grade curricular da escola, na medida em que era necessário avaliar a relação professor-turma e a conveniência da disciplina nesta ou naquela turma, situação de mais demanda de alunos do que oferta de professores. A inclusão da disciplina na grade dependia de decisão interna do diretor da escola, de acordo com um dos gestores.

Os professores de Ensino Religioso, vinculados às escolas visitadas, não fizeram concurso público para a referida disciplina, na medida em que este não era previsto na legislação ou nas normas que disciplinavam o tema na SME. Os três professores entraram na rede para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental, por concurso, e, em algum momento de suas carreiras, fizeram a opção pelo Ensino Religioso, diretamente ou através da experiência em outra disciplina extracurricular. Nos três casos analisados não havia interesse inicial dos professores pela disciplina. Em uma primeira abordagem, durante a entrevista, o interesse pela matéria teria surgido a partir de convites dos diretores das respectivas escolas (*Delta; Sigma*), meio que por acaso, conforme relataram os professores.

Foi um convite da escola. Eu estava como professor regular. O diretor perguntou e eu aceitei. Deu medo porque é novidade. Tinha outra visão do Ensino Religioso, mas depois que eu fui para a primeira reunião... Porque quando você fala de Ensino Religioso vem à mente o que? Religião, não é? Como cada um tem a sua, eu pensei: como é que eu vou dar aula de Ensino Religioso? Mas depois que eu fui à primeira reunião, eu vi que não tinha nada a ver com religião (P-VIII).

Sempre fui muito chegado a falar de valores com meus alunos. Como o professor de Ensino Religioso saiu da escola, o diretor anterior ao atual perguntou se eu tinha interesse. Fiz um projeto para a SME e foi aprovado (P-IX).

Entrei no Ensino Religioso meio por acaso. Antes trabalhava na sala de leitura, mas meu sonho era trabalhar com alunos do sexto ao nono ano, porém minha formação é para lecionar do primeiro ao quinto ano e a sala de leitura não contemplava os níveis que me interessam [...] Quando surgiu a

⁷⁷ Mesmo com questionamentos envolvendo o tema, não ficou claro o conceito de professor disponível, quer na disciplina Informática, quer na disciplina Sala de Leitura ou em turmas regulares.

vaga e a direção me convidou, aceitei logo, mas pedi que fosse para o nível que eu gosto de lecionar (P-X).

O aprofundamento das entrevistas e as interações posteriores com os professores, no entanto, sugeria que a condição de extraclasse, tal como ocorria com Informática e Sala de Leitura, fornecia à disciplina Ensino Religioso um caráter diferenciado, mais flexível, atraente, o que teria contribuído para o interesse dos professores entrevistados. Demandas da família (P-VIII), cansaço com aulas tradicionais (P-IX) e interesse por outro segmento (P-X) foram, então, decisivos para a migração, conforme relataram cada um deles.

Eu quis optar pelo ensino religioso porque eu tenho trabalho com minha filha pequena... de creche etc e o Ensino Religioso me facilita. Permite que eu não fique tão presa como na turma regular. Isso me ajuda muito (P-VIII).

Estava cansada de trabalhar em sala de aula, [referindo-se à turma do primeiro segmento do ensino fundamental], então fiz um projeto para a escola ter Ensino Religioso. Estou quase me aposentando. O projeto foi aceito e eu pude dar aula na disciplina (P-IX).

[...] trabalhava na sala de leitura, mas meu sonho era trabalhar com alunos do sexto ao nono ano, porém minha formação é para lecionar do primeiro ao quinto ano e a sala de leitura não contemplava os níveis que me interessam [...] Quando surgiu a vaga e a direção me convidou, aceitei logo, mas pedi que fosse para o nível que eu gosto de lecionar (P-X).

Quando questionado pelo critério do concurso para formação dos quadros de professor de Ensino Religioso, um gestor comentou que não seria a melhor alternativa, pois não daria a flexibilidade necessária à SME, flexibilidade que envolveria a disponibilização ou não de professores para a disciplina; a homologação ou não de projetos para abertura de novas vagas de professores ou mesmo a adoção ou não da disciplina nesta ou naquela escola. A flexibilidade pôde também ser identificada como algo importante para reduzir pressões de entidades religiosas, além de ser estratégica para evitar que a disciplina resvasse para o perfil confessional. O concurso seria uma forma de acesso indesejada

Porque aí é uma garantia; é muito polêmico... Acho que o concurso... o questionamento maior do concurso é ser confessional. Eu já pontuei algumas dificuldades do Ensino Religioso. Eu penso que a principal dificuldade é a carência de professores na rede. Aí, consequentemente, o professor de Ensino Religioso é considerado extraclasse (G-VIII).

Ao mesmo tempo em que o concurso público foi percebido como algo que inflexibiliza, engessa e traz garantias aos professores de Ensino Religioso que não poderiam mais ser deslocados para as turmas regulares por conveniência da SME. Por outro lado, o processo de aproveitamento interno de professores permitia que tais docentes se deslocassem entre disciplinas, no caso de Ensino Religioso, Informática e Sala de Leitura, ou, destas, para

turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, e vice-versa. Foi o que ocorreu com o professor (P-X), anteriormente na Sala de Leitura e, no momento da entrevista, no Ensino Religioso.

Outro motivo, no entanto, foi indicado na fala de tal professor, uma vez que o seu “*sonho era trabalhar com alunos do sexto ao nono ano*”, mas sua formação o permitiria “*lecionar do primeiro ao quinto ano*”, apenas, o que não era do seu interesse. Destacou também que o Ensino Religioso, no segundo segmento, não exigia que o professor se deslocasse para cobrir a ausência de outro professor, como ocorria com os professores de Ensino Religioso de turmas do primeiro segmento, fato também considerado importante na decisão por ele tomada.

Outro aspecto observado nas entrevistas diz respeito à prática do proselitismo tão presente nas escolas municipais pesquisadas, contrapondo-se às normas e diretrizes da SME. Destaco que o proselitismo religioso encontrava-se explicitamente nos livros didáticos, nos textos, na exposição oral dos professores, nos murais, nas falas dos diretores e, fora da sala de aula, em bibliotecas, secretarias e pátios, embora os entrevistados evitassem o tema ou até mesmo o criticassem. Apesar de recriminado, a pesquisa demonstrou que este era em grande medida tolerado no ambiente escolar, pois “*encontrar esse equilíbrio entre liberdade de credo, laicidade e Ensino Religioso é muito difícil e porque a gente não conseguiu ainda um respeito maior às diferenças de crença e à diversidade*”. Por outro lado

O poder público... [...] não tem condições de contratar um professor de Ensino Religioso para cada crença, então é uma dicotomia muito grande porque você não tem a forma de financiamento correta para que a coisa aconteça de acordo com a legislação. Por que na hora que você dividir o atendimento ao aluno, o correto seria você ter um professor para cada uma das religiões. Se você tem o professor de Matemática, ele dá só Matemática e o Ensino Religioso se subdivide em várias categorias, então por que você vai fazer esse tipo de atendimento? (G-VII).

Deste modo, o modelo de Ensino Religioso pautado em valores mais amplos, e desejado desde a pré-escola por um dos gestores da SME, não encontrava eco quando este se aprofundava em sua visão e confrontava o Ensino Religioso com seus próprios valores. A tolerância às práticas proselitistas, mais uma vez, se fez presente e, conforme se pôde observar, com a intolerância à diversidade e às diferenças.

porque a gente se depara com professores católicos ministrando missa quase; a gente se depara com professores evangélicos fazendo culto. O cuidado que tem que ter... não tem problema nenhum você fazer missa desde que aquela missa não desrespeite aquela pessoa que está ali. Você tem que olhar as pessoas no olho, entendeu? Para mim é inadmissível você excluir, principalmente criança. Você tem que ter o cuidado de acolher. Naquela missa a pessoa está sendo acolhida porque tem muitas pessoas espíritas, muitas pessoas candomblecistas... que pedem oração. Por exemplo, eu

jamais ia ministrar alguns tipos de religião. Respeito todas, mas não faria isso. Só que é muito mais difícil você respeitar (G-VIII).

O modelo baseado em “valores” também pôde ser confrontado com a necessidade de padres e pastores na condução de palestras para os alunos de uma escola que não possuía a disciplina formal de Ensino Religioso. Os religiosos convidados – destacados na fala de um professor – foram escolhidos por representarem as crenças predominantes, a despeito dos argumentos de uma “*escola laica*” que explorava valores ao invés de aspectos próprios de determinadas religiões. Um dos professores elogiou os religiosos ao final do evento, mas demonstrou desagrado a um professor que defendera outra religião (espírita) que não a sua (evangélica) em sua fala durante o evento.

Foi muito bom o discurso dos religiosos. A linguagem do padre foi muito boa e do pastor também, mas o professor da escola, que pediu para falar ficou meio perdido. Ele quis falar; ele não tinha sido convidado, mas ele quis falar defendendo a religião dele; ele é espírita, mas ele não foi feliz na fala dele e acabou que as crianças se dispersaram. Mas o padre e o pastor tiveram uma fala boa porque falaram da disciplina, de honrar pai e mãe, quer dizer... eles falaram dos valores, não usaram a religião. Eles foram inteligentes (P-XII).

Em outra circunstância um entrevistado destacou que convidava regularmente padres ou pastores para que participassem das festas e de eventos em geral da escola, sempre no intuito de disseminar mensagens de cunho religioso. Explicou durante a entrevista: “*convido alguns religiosos para trazerem cânticos para a festa e trazerem algumas mensagens*”. Reforçou, com tal comentário, a forte presença da religião na dinâmica da escola considerada como algo natural (D-VI), embora nem todas as religiões se enquadrassem nos paradigmas religiosos das escolas visitadas, uma vez que “*ter a palavra de todos*”, *podia implicar na palavra de todos os “padres e pastores*”, especialmente no dia de Ação de Graças, conforme destacado pelo professor (P-IX).

A figura de um capelão na escola, proposta que teria sido encaminhada e rechaçada pela SME, de acordo com um dos gestores, foi algo percebido como interessante para um dos entrevistados, dentro de um modelo de Ensino Religioso que acreditava ser mais efetivo, ora como parte de uma definição formal-institucional da SME para toda a rede, ora como parte de uma parceria local da própria escola, conforme fala do D-VI que entendia ser importante a figura de um capelão para auxiliar a escola no aconselhamento de alunos.

A presença de símbolos religiosos, orações, cânticos e comemorações de festas religiosas, no ambiente escolar público, eram percebidos de forma bem distinta pelos entrevistados, mesmo quando concordavam ou discordavam com tais questões parcial ou integralmente. De uma forma geral, todos os entrevistados possuíam ressalvas à ocupação do

espaço público, como se esperava de uma “*escola laica*” ou de um “*Estado laico*”, embora relevassem suas contradições, exceções, preferências ou situações excepcionais a serem consideradas.

Em relação aos símbolos⁷⁸, foram inúmeras as interpretações dos entrevistados, conforme percebido em relação à Bíblia. Tal símbolo, que poderia ser considerado importante para combater a “*imoralidade sexual e o acesso que os alunos têm a tantas coisas ruins*”, era algo que deveria ou não estar exposto. Na sua percepção, tratava-se de algo que os “*alunos têm que ler, mas não impor*” (P-VIII). Para esse professor, a Bíblia poderia ser exposta no ambiente escolar público, não sendo adequado qualquer outro símbolo, destacando que achava

importante a criança ter acesso a Bíblia. Eles têm que ler. Eu acho isso bom, mas não impor. Se tiver na escola para as crianças terem acesso é legal por que elas têm acesso a tantas coisas ruins, não é? A imoralidade sexual que a gente vê por aí, a pornografia... então eu acho que a Bíblia pode ajudar a conter tudo isso (P-VIII).

A Bíblia, exposta na escola, também era aceita por outro entrevistado, que concordaria com a presença de outros símbolos, exceto os santos, por ele explicitado e – por ser evangélico – a cruz com o Cristo crucificado. Seus comentários deixaram clara a defesa dos símbolos que eram compartilhados por sua crença e, ao mesmo tempo, sua contrariedade à exposição de símbolos não cultuados. Disse o diretor:

Não tenho nada contra os símbolos religiosos. Não gosto de imagem de santo, mas acho que uma Bíblia aberta não tem problema. Podemos colocar uma Bíblia aberta na secretaria para lermos todo dia um salmo. Isso vai nos ajudar no cotidiano (D-V).

Ao mesmo tempo em que havia profissionais do ensino que concordavam – de forma objetiva – com o que podia e com o que não podia ser exposto no ambiente escolar, havia os que entendiam que o uso do espaço público “*depende do contexto*”. Quando se tratar do “*Ensino Religioso cristão tem que mostrar a Bíblia, de modo a que se evidencie de onde vem*” (G-VIII) – provavelmente – os ensinamentos da disciplina. Dentro desse mesmo raciocínio, e dependendo do contexto, a imagem de uma santa poderia ou não ser exibida na escola. Segundo ele

[...] você vai num ambiente, numa escola e tem um altar com uma santa ali. Por quê? É o nome da escola? Se está fazendo relação com o nome da escola, tem motivo. Se não está, por que é que tem? O símbolo tem que ter alguma razão para estar ali (G-VIII).

⁷⁸ É importante registrar que, das três escolas visitadas, uma delas não permitiu livre trânsito às instalações da escola. A pesquisa, nesse caso, se limitou à secretaria e à sala de aula, sempre com a presença de um professor ou representante da escola.

Apoiado nessa premissa, a imagem de uma santa (anexo I) disposta em uma prateleira, na parede da secretaria da escola *Zeta*, por certo não deveria estar exposta, já que o colégio não possuía nome de santo ou de santa. O mesmo ocorreu com um gestor público que, a despeito de declarar discordância com a presença de símbolos religiosos em espaço público – ao dizer que “*o Estado é laico*” (G-VII) – contudo, mantinha no canto da sua sala uma santa com mais de um metro de altura.

O contexto poderia também exigir que se levasse em conta a maioria na opinião de um professor. Isso enquanto sua crença (Testemunha de Jeová) não integrava a maioria (católicos), os símbolos não eram bem-vindos no espaço escolar. Ao mesmo tempo em que a escola é laica e não deveria ensinar religião, afirmou que deveria prevalecer em relação ao uso de símbolos religiosos, a posição da maioria. A mudança no posicionamento pode estar associada à mudança do seu credo para católico. De acordo com o professor

Como eu fui Testemunha de Jeova acho que essa história de símbolos mexeu comigo. Entendo que se posso falar diretamente com Deus, não preciso de imagens, mas não vejo problemas que a escola tenha símbolos. Não acho que ele gere conflitos. A escola tem que ir pela maioria. Como o catolicismo predomina na sala de aula, na escola, então pode ter o símbolo da maioria (P-IX).

O contexto, que ajudaria a definir se um símbolo deveria ou não estar exposto em uma escola pública, poderia depender da simples avaliação do direito que não se desejava atribuir a outro indivíduo. Ao dizer “*não concordo*”, um entrevistado estava manifestando sua visão contrária aos símbolos, de uma forma geral. Ao justificar, no entanto, que “*se abro espaço para uma religião, abro espaço para um umbandista trazer seus símbolos*” (D-VI), declarou, de forma dissimulada, ser a favor de determinados símbolos e, ao mesmo tempo, ser contrário aos símbolos da umbanda.

A presença de uma imagem de santa poderia ser aceita no espaço público escolar, em função de uma maior ou menor simpatia por aquele que a ostentava ou por seu tamanho. Um professor não se incomodava com a imagem de santa em um pedestal na secretaria do colégio, ao mesmo tempo em destacava, em *mais de um momento*, que *na escola tais símbolos não são adequados*. A imagem da “santinha” da secretária – que foi posteriormente removida por outro diretor, que era evangélico

[...] Não me incomodava, não. Cada um tem sua religião. Cada um escolhe o que usa, o que deve colocar. Só que na escola eu acho que não devia ter, nem um, nem outro. Se o professor quer trazer sua Bíblia para ler, aí ele vai trazer. Mas se ele quer colocar em cima da mesa, para mostrar que ele deixou, é como se colocasse o santo lá. Eu vou olhar se eu quiser; vou adorar se eu quiser. Mas eu acho que, na verdade, não deveria ter. [...] Aqui na escola tinha uma santa na secretaria, mas o diretor quando chegou tirou (P-XI).

Do mesmo modo, outro entrevistado se incomodava com a presença de imagens, a despeito de tentar esconder sua opinião em relação a um tema polêmico nas escolas que, embora não adotasse o Ensino Religioso, exibia símbolos religiosos, prática de orações e de cânticos, além de promover intensamente eventos religiosos. Tal percepção pôde ser evidenciada em não ver “ *muito problema*” e não se considerar “*tão xiita*”, como foi possível perceber em “*sinceramente não me incomodo; não vejo muito problema. Não sou tão xiita*” (P-XII).

Um símbolo possui, de certo modo, maior tolerância, na medida em que pode ser evitado e, ao ser evitado, não exigiria decisão por parte daquele que o quer evitar. Uma Bíblia é um livro como qualquer outro nas mãos de um indivíduo. Exposta em uma mesa, em um local público, na escola, viraria um símbolo que, foi posto por alguém com poder para isso.

Dois entrevistados explicitaram desagrado em relação ao uso de imagens religiosas em espaços públicos, sendo a escola apenas um dos espaços públicos para não adoção dos referidos símbolos. Para eles, não existiam contextos, ressalvas ou variáveis a serem consideradas para exposição de Bíblias, santas, crucifixos e afins. Afirmavam que

não deve existir, pois sua presença indica um direcionamento e isso não deve acontecer no espaço público. Essa atitude afronta aqueles que pertencem à outra religião e até mesmo aqueles não tem religião alguma. O olhar deve ser sempre em mão dupla (G-VIII).

Não só na escola pública como em qualquer instituição do Estado eu sou contra. Um dos exemplos é o tribunal do júri. Você vê no Brasil, no tribunal do júri, em vários tribunais, você tem um crucifixo que fica acima do juiz. É um absurdo aquilo ali. Imagina você, uma judia, sendo julgada por um juiz com aquele crucifixo lá em cima. Não concordo com festas religiosas, padres, símbolos. Nada da religião. Sou completamente contra. É a questão da laicidade também. Eles não deveriam existir (P-XIII).

Dois outros profissionais reforçaram a ideia de que a escola não deveria ter símbolos religiosos, pois deveria respeitar os que não acreditavam naqueles símbolos, mas frequentavam aquele espaço público. De qualquer forma, é importante registrar que o espaço público, em geral, e o espaço da educação pública, em particular, apresentava-se como sujeito a diferentes interpretações. A pesquisa sugere que o pátio da escola, o mural, os corredores, a biblioteca e a secretaria eram percebidos como espaços públicos comuns e compartilhados, ao contrário das salas dos diretores, secretários ou coordenadores, vistas como espaços reservados ou individuais, mesmo em local de acesso público. Nesse sentido, visões contrárias ao uso de símbolos religiosos no contexto da educação pública, não se apresentavam como contraditórias, na percepção de alguns entrevistados, quando tais elementos se encontravam em salas individuais

Não vejo nada de mais ter a cruz em minha sala, pois é símbolo do cristianismo. Os símbolos não devem estar presentes nos demais espaços da escola. Tem que respeitar as crianças! Não vejo problema algum ter símbolos (D-IV).

Eu posso fazer na minha sala um monumento à Bíblia. Aqui eu coordeno; então eu tenho que colocar os símbolos que eu acredito [...], não desrespeitando; mas aqui fica a minha cara, não é? Agora, se você colocar determinados símbolos, se não tem [...] um contexto que justifica [...] (G-VIII).

Enquanto os símbolos, como Bíblia, cruzes – com ou sem a presença do Cristo crucificado – e imagens de santos localizados em determinados pontos da escola atraíam opiniões mais ou menos favoráveis, os cânticos e as orações eram vistos com restrição ou com alguma ressalva por todos os entrevistados. A prática de orações e cânticos, além de serem percebidos pelo som que ecoava ou pelo espaço mais amplo que ocupariam convidavam, de certa maneira, cada um a participar espontaneamente ou forçosamente para não gerar atrito. O desejo de não se integrar exigiria dos presentes posicionarem contrários a tal prática, de forma explícita ou implícita, podendo gerar constrangimentos. Assim, nenhum dos entrevistados concordava com qualquer oração ou cântico sem restrições, seja envolvendo alunos, seja envolvendo professores.

Opiniões distintas foram observadas quanto às orações e cânticos religiosos. Tais práticas poderiam ocorrer desde que “*não seja unicamente por um viés religioso*”, o que acabava ocorrendo em relação ao credo cristão prevalente em sua instituição de ensino (Zeta; P-XIV), ou que “*com a oração o nosso dia fica mais leve e ficamos mais encorajados, mas tem que tomar cuidado, pois nem todos aceitam*” (P-IX). Havia aqueles que acreditavam que as orações e os cânticos eram importantes para o envolvimento dos alunos, mas que tal desejo deveria vir dos próprios discentes. Para o referido professor

tem que vir deles. Na sala de aula sempre levo provérbios que falam "eu sou capaz, vou vencer na vida". Aí eu pergunto. Alguém quer fazer uma oração de agradecimento a Deus, pedir alguma coisa? Se eles querem, fazemos (P-IX).

Alguns entrevistados esqueceram-se das restrições apresentadas e declararam que as orações em sala de aula eram uma estratégia de controle emocional dos alunos, em que se conseguiria certo sossego que permitiria aos professores ministrarem suas aulas. Um deles considerava a oração algo “*importante, apesar de tendenciosa, sendo ela uma chance do aluno ter contato com coisas que ele não vê comumente*” (P-XI). Para outros entrevistados

É sempre bom pedir orientação a Deus [...] O aluno precisa fazer uma oração; ter uma crença; hábitos que ele não tem. O professor de Artes faz

oração com os alunos para eles ficarem calmos. Todo início de aula ele reza o Pai Nosso (D-VI).

Tem turma que sinceramente eu peço licença para eles. E gente, olha só, eu preciso orar porque vocês estão me deixando irritada! Quem não quiser me acompanhar [...] não fale nada! Abaixa a cabeça e fique quietinho. Olha, tem turma que eu até concordo. Tem turma que nem precisa. A verdade é essa. A turma 601 é uma turma maravilhosa, eu nem lembro de orar quando chego naquela turma; mas eu entro nas outras turmas... misericórdia! então eu peço a Deus, Jesus vai na frente porque é difícil. Eu digo para eles: gente não dá! Vamos orar, orar e pedir a Deus misericórdia porque o negócio aqui não está bom! E o que não está bom o caminho é esse aqui [apontando para a porta da sala, indicando a saída]. Tem um aluno que tem toda característica de usuário de droga. Então, dentre essas coisas, eu acabo fazendo oração com eles (P-XII).

No início de todas as aulas eu rezo o Pai Nosso com os alunos para eles ficarem mais calmos. Eles até gostam. Acho que é importante fazer oração com eles que estão sempre agitados, brigando na escola e sem atenção na aula (P-XI).

Enquanto um professor rezava o Pai Nosso regularmente e convidava os alunos para rezarem com ele, independentemente dos credos de cada um, outro entendia que deveria ter cuidado de observar se as orações, por ele desejada e eventualmente conduzida, iriam afrontar outras pessoas e que “*estando num espaço público, como educador te ofenda com minha postura. Isso é inadmissível*” (G-VIII).

No que envolve a oração e cânticos com professores, no entanto, eram temas mais complexos na medida em que não existia uma hierarquia, ao contrário do que se verificava, na prática, entre professor-aluno. Para um dos entrevistados, nos “*encontros de formação, na semana santa e quando se sente necessidade*” (D-VI), orações poderiam ser praticadas na escola. Para outros, no entanto, orações e cânticos religiosos geravam constrangimentos e conflitos, razões pelas quais deveriam ser evitados. Para alguns

temos professores aqui que fazem cara feia na hora que você está fazendo oração [...] Tentei fazer oração no grupo de estudos e alguns professores demonstraram que não gostaram [...] Isso tira o estímulo. A gente pensa que está ajudando, mas alguns expressam na fisionomia insatisfação (P-IX).

[...] tem professor que não aceita... [...] teve professor que não gostou de fazermos orações. Se for para atrapalhar a vida espiritual de alguém eu prefiro não fazer ou então falei para o grupo que queria orações: Olha, nós vamos fazer o seguinte: vamos determinar um lugar, quem quiser vai para lá. Para evitar choque porque a gente não está aqui para isso, na verdade. Nós estamos aqui para trabalhar (P-XII).

Enquanto os símbolos eram mais tolerados do que as orações e os cânticos religiosos, no âmbito das escolas, as festas eram mais aceitas do que os símbolos entre os entrevistados. Embora existissem questionamentos sobre datas religiosas, como relatou um dos profissionais, ainda assim este entendia que festa “*tem que ter [...] festas que se comemoram,*

como Páscoa e Natal, especialmente a Páscoa que é universal” (G-VIII). A naturalização das festas religiosas pôde também ser percebida na fala de um professor que posicionou ideologicamente contra as festas, comemorações e eventos religiosos na escola, mas na prática, “é como você ir contra a tradição, contra a história” (P-XIII).

De uma forma geral, trabalhando-se “as festas religiosas sempre em cima de valores” (P-IX) ou com o sentido religioso que ela encerrava, o fato era que algumas datas sequer eram percebidas como de origem desta ou daquela religião, como observado em relação à Páscoa, data considerada universal. De uma forma geral, festas eram comemoradas e muitos eram os motivos, as abordagens e as justificativas, entre eles a questão da tradição. Para alguns entrevistados

Comemoramos as festas religiosas. Na Páscoa lemos uma mensagem sobre Páscoa e cada um ganha um bombom. Na festa junina há quadrilha. Alguns alunos, por questões religiosas, não participam. No Natal fazemos uma festa com músicas religiosas (D-VI).

Trabalho o verdadeiro sentido da Páscoa e do Natal privilegiando o sentido religioso, em detrimento do apelo consumista das datas. Acho importante que os alunos tenham consciência de que o Natal não se resume a compras (P- VIII).

Exploro o verdadeiro sentido da Páscoa que é a ressurreição de Cristo. Explico a razão daquela comemoração e aproveito para lembrar que não se deve pensar que Páscoa é ganhar ovos de Páscoa. Isso é comercial porque o verdadeiro significado é a ressurreição (P-XII).

Trabalhamos explicando o verdadeiro sentido das festas religiosas. Cada professor fala um pouquinho na sua aula sobre a data que estamos comemorando. É importante os alunos conhecerem a razão de se comemorar tal data (D-IV).

A escola faz sim festas religiosas e o professor de Ensino Religioso ajuda a realizar as festas. Sempre lembramos qual a razão de estarmos comemorando aquela data. Os alunos gostam. Acho importante a escola ensinar isso (D-V).

Festas religiosas naturalizavam a religião, assumida de forma recorrente nas práticas das escolas, com eventual apoio de entidades que a professavam, tal como ocorreu na escola Zeta em que o auditório foi decorado com material emprestado pela Igreja Evangélica frequentada por um dos professores da escola. Frases como “Jesus presente de Deus” e “Jesus, nossa esperança” (anexo J) escritas em tal material reforçavam a visão religiosa, tanto do diretor, quanto do professor que mobilizava ações religiosas dentro da escola.

Algumas ressalvas foram indicadas em relação às festas religiosas, ora por não se indicar o verdadeiro sentido religioso de determinadas datas e, ora, pelo viés de privilégio a determinadas crenças. Para dois professores

A escola até comemora, mas na verdade, não como deveria, porque a proposta do Natal não é dar presente; é mostrar o verdadeiro significado do Natal e isso não é feito [...] A Páscoa é guloseimas pra eles. Eles não trabalham a ressurreição. A gente até fala... os professores, a orientação pedagógica. Mas acaba de falar o que é a Páscoa e dá um saquinho com dois bombons. Ensinou o certo e fez o errado (P-XII).

Não vejo muito problema nas comemorações de datas religiosas. Acho que a escola não deveria privilegiar apenas uma determinada religião. Deveria comemorar todas as crenças e não se limitar as festas cristãs porque isso é tendencioso (P-XIV).

Havia, contudo, percepção de que os agentes públicos não deveriam promover, reproduzir ou reforçar datas ou eventos religiosos, manifestações desta ou daquela crença em seus eventos, pelo menos não de forma ostensiva, nas escolas públicas. De acordo com um dos entrevistados

Aqui na escola há a presença da religião católica e evangélica de maneira ostensiva [...] nas práticas de orações, nas comemorações das festas religiosas. Isso não pode acontecer na escola pública ou pelo menos não deveria acontecer, mas acontece (P-XIV).

O mural era outro recurso pedagógico intensamente utilizado nas escolas visitadas e muito explorado com mensagens, imagens e temas religiosos. Deus era a palavra prevalecente em muitos deles, estando normalmente vinculado à Virgem Maria e a Jesus Cristo. O tom confessional, em particular, ou cristão, de uma forma geral, era adotado, mesmo em momentos ou situações aparentemente dissociadas desta ou daquela religião. A mensagem era explorada de forma direta ou indireta. Nesse último caso, observei um mural (anexo K) que, a despeito de registrar palavras não associados diretamente à religião, tais como “valores”, “conhecimento”, “liberdade”, “ética” e “autonomia”, trazia a imagem do personagem evangélico *Smilinguido*.

Versos de Mário Quintana, *Mãe*, afixados em um mural (anexo L), citavam “Deus”, “bendito”, “céu”, “confessam” e até “ateus”, razões pelas quais possivelmente foram escolhidos para composição daquele espaço.

MÃE...

São três letras apenas,

As desse nome bendito:

E palavra tão pequena - confessam mesmo os ateus -

És do tamanho do céu!

E apenas menor do que Deus.

Outros murais (anexos M, N e O) registravam frases como “cada criança ao nascer, traz-nos a mensagem que Deus não perdeu a esperança no Homem” (*Delta*); que “Deus, em sua infinita bondade, abençoe e encha de paz nossos corações neste Natal” (*Zeta*); “Deus está

em todos os lugares, mas mesmo assim criou um ser chamado mãe” (*Zeta*). No acróstico ‘seja bem-vindo’ (anexo P) observei também menção a Deus, indicado como alguém que iria acompanhar os alunos na estrada rumo ao conhecimento (*Sigma*).

(V) amos juntos caminhar rumo ao conhecimento
 (I) remos mais além do que podemos alcançar
 (N) essa jornada não estaremos sozinhos
 (D) eus nos acompanhará e nos abençoará
 (O) rgulhosos chegaremos ao final dessa etapa

No que diz respeito ao caráter facultativo do Ensino Religioso previsto em lei, destaco que o tema apresentou-se relativamente delicado durante o trabalho de campo, tendo em vista o eventual desalinhamento das práticas em relação à legislação e às normas exploradas no capítulo 3, quer pelo não reconhecimento da condição optativa da disciplina; quer pela não informação efetiva aos pais ou alunos. Em ambos os casos, como parte de ação integrada para ampliação do espaço do Ensino Religioso na escola.

Um diretor ao dizer que “*não existe nenhuma norma da SME contendo a informação de que o Ensino Religioso é facultativo*”, deixou clara a intenção de desconhecer tal condição ao tratar o Ensino Religioso como qualquer outra disciplina em seu colégio (*Sigma*). A justificativa de que “*todos assistem, até porque não é religião que se ensina na aula, mas sim valores*”, como se isso mudasse a condição da disciplina. Tal entendimento foi recorrente nas falas dos entrevistados sempre associando o desconhecimento, a inexistência ou a não aplicação de uma norma ao fato de não se ensinar religião nas escolas municipais de Duque de Caxias.

Um dos entrevistados apresentou sua posição em relação ao tema, indicando que os pais não possuem o direito de não matricular seus filhos na disciplina Ensino Religioso porque – endossando comentários similares – “*não se ensina nenhuma religião específica*” (*D-VI*). Para o referido diretor

Nesse modelo, não tem problemática com relação à comunidade. Ela não pode dizer que não quer que o filho assista a aula de Ensino Religioso porque não se ensina nenhuma religião específica. O Ensino Religioso é uma disciplina que pode ajudar na formação dos alunos e [...] enfrentamento de comportamentos [...] inadequados, rebeldia, agressividade, indisciplina, desinteresse pela escola. (D-VI).

Os demais entrevistados envolvidos com o Ensino Religioso nas escolas reconheciam a condição facultativa da disciplina, mas alegavam que não havia documento que formalizasse tal condição aos pais. Para dois outros entrevistados, não havia documento, mas o caráter

facultativo da disciplina era comunicado verbalmente na reunião dos pais⁷⁹. Um entrevistado alertou, de qualquer forma, que a decisão de não divulgar formalmente o caráter optativo foi tomada diretamente pela SME⁸⁰.

Para um dos entrevistados, “não há nenhum documento formal, mas nunca teve responsável reclamando”. Destacou que na ficha de matrícula (anexo Q) do aluno vem perguntando a religião deste, o que teria permitido identificar um predomínio de evangélicos. Recordava-se que houve uma reunião logo no início do ano para os responsáveis, mas não quis explicitar, no entanto, se os pais eram informados do caráter facultativo, da prevalência de evangélicos na escola, da aula com um professor evangélico ou do Ensino Religioso baseado em valores, característica essa que tornaria a disciplina como qualquer outra.

Ao contrário dos profissionais envolvidos com o assunto, em que a maioria se limitou a expor a regra existente ou, em alguns casos, a justificativa para sua adoção, cinco entrevistados – não envolvidos com o Ensino Religioso por não existir a disciplina na escola – manifestaram opiniões distintas sobre o assunto. Para um deles, “*como é para trabalhar valores, ninguém poderia recusar*” (D-IV). Para outro entrevistado, a “*escola deveria informar aos pais e alunos, até porque o Ensino Religioso é importante para a formação moral dos filhos deles*” (P-IX). Um dos entrevistados acreditava que não informar “*não faz mal algum*” (P-XII), ao contrário de dois outros professores que entendem que “*não informar seria um absurdo. Deve informar, pois se está na lei tem que cumprir*” (P-XIII).

O caráter facultativo do Ensino Religioso, apoiado provavelmente na ideia de liberdade de escolha e no arbítrio de cada indivíduo – destacados anteriormente – foi contrastado pela necessidade de os alunos lerem a Bíblia, encontrada na entrada de uma biblioteca apoiada em um pedestal da escola *Zeta* (anexo R). Assim, o Ensino Religioso era necessário no ambiente escolar, “*mas impor o Ensino Religioso aos alunos é algo sério porque os pais não gostam, mas acho importante a criança ter acesso a Bíblia. Eles têm que ler*” (P-IX).

O caráter facultativo da disciplina Ensino Religioso, reconhecido no discurso por parte expressiva dos entrevistados com justificativas para não fazê-lo e o caráter obrigatório da mesma, efetivamente adotado pelas escolas observadas, se colocava também como um

⁷⁹ Não foi informado o índice de presença dos pais ou responsáveis nas reuniões agendadas pela escola. Tal índice poderia dar uma dimensão mais clara sobre o impacto da informação na decisão de matricular ou não os alunos;

⁸⁰ A responsável pela SME foi consultada sobre o tema e declarou desconhecer, com detalhes, as regras relativas ao ensino religioso por ser recente no cargo. Solicitou que outro profissional fosse consultado, o que já havia sido feito.

paradoxo no controle de presença dos alunos, conforme resumido no quadro 12. Como diretriz das escolas, os professores de Ensino Religioso não precisariam utilizar diários de classe, conforme determinado pela SME porque a “*orientação é para não realizar avaliação classificatória, apenas diagnóstica*”, não sendo a “*frequência [...] cobrada*” (P-X).

Os diários de classe eram usados, no entanto, como controle de presença dos alunos na escola. A disciplina poderia ser facultativa, mas sua presença não, o que interpretei como forma de demonstrar a força do professor e a importância da disciplina a fim de equipará-la às demais.

Quadro 12 – Controle de frequência dos alunos e prática docente

Nome fictício	Entendimento das escolas	Controle de frequência dos alunos	Uso do controle de frequência	Presença do aluno em sala de aula
P-VIII	Controle de frequência não necessário;	Levava o diário de classe para sala de aula por decisão pessoal, pois não era obrigatório para o professor de Ensino Religioso;	Usava em todas as aulas para ter controle de acesso dos alunos às aulas.	A presença era cobrada pelo professor;
P-IX	Controle de frequência não necessário;	Levava o diário de classe para sala de aula por decisão pessoal, pois não era obrigatório para o professor de Ensino Religioso;	Usava quando os alunos faziam bagunça, bem como quando pretende demonstrar autoridade e dar importância à disciplina;	A presença era cobrada pelo professor;

Reconhecida como facultativa para os controles formais, as escolas – por coerência dos diretores ou da SME, ou mesmo por casualidade – dispensavam também os alunos da necessidade de provas, testes ou trabalhos formais com atribuição de notas, conforme exposto no quadro 13. Como instrumento de controle ou de coerção, no entanto, verificou-se que as provas, testes e trabalhos eram por vezes aplicados e pontuados por, pelo menos, um dos professores de Ensino Religioso.

Ao ser questionado por um aluno sobre a existência de uma prova, o professor destacou com algum constrangimento: “*vamos considerar que é um trabalhinho porque o Ensino Religioso não reprova*”⁸¹. Apesar de não reprovar, observou que “*as notas serão repassadas para os outros professores somarem as minhas notas com as deles*” (P-IX). Durante a realização de uma prova (por mim acompanhada), o mesmo docente controlou os alunos para que não conversassem ou olhassem para a prova do outro aluno, porque eles estavam “*fazendo prova!*”. Ao perceber dois alunos conversando, ameaçou: “*vocês dois estão fazendo prova juntos? Vou dividir o conceito! Se tirou ‘A’, vai ficar com ‘C’!*”.

⁸¹ A presença do pesquisador pode ter induzido a fala do professor, dado o constrangimento inicial ao tratar do tema. Embora não fosse o declarado pelo docente durante a entrevista, não se pode descartar – conforme também reportado pelo professor – a existência de provas, ainda que com o papel de disciplinar os alunos em momentos de indisciplina.

Quadro 13 – Avaliação dos alunos e prática docente

Nome fictício	Entendimento das escolas	Avaliações	Uso da avaliação	Notas e consequências
P-VIII	Provas, testes e trabalhos não deveriam ser aplicados aos alunos;	Não exigia provas ou trabalhos valendo nota;	Informou que poderia usar provas ou testes - apenas como ameaça - caso os alunos não fizessem os trabalhos em sala de aula ou não se comportassem bem;	Não havia comentários com os alunos sobre notas, nem mesmo de participação.
P-IX	Provas, testes e trabalhos não deveriam ser aplicados aos alunos.	Exigia provas, testes e trabalhos valendo nota.	Usava apenas quando os alunos faziam bagunça. Nesse caso, atribuíam nota e comunicava aos alunos.	Registrava notas no diário e, regularmente, ameaçava os alunos com a questão das notas, perdas de ponto e reprovações, inclusive com informação que juntaria a nota de Ensino Religioso com a nota de outras disciplinas, preferencialmente matemática.

Outro aspecto observado a partir das entrevistas foi o tratamento diferenciado em relação à jornada de trabalho dos professores. Para um gestor, a *“carga horária dos professores de Ensino Religioso é de 12 horas semanais com o aluno; quatro horas de planejamento e quatro horas de projeto”* (G-VI), não ficando claro o uso dos 16 tempos, aproximadamente, dedicados a projetos, uma vez que o docente não conseguiu precisar o que exatamente seriam os tais projetos.

Ao ser questionado sobre sua jornada de 22 horas e trinta minutos, semanais, um professor declarou que *“trabalho 12 tempos em sala de aula. Além disso, faço quatro de planejamento⁸² e quatro de projeto. O restante do tempo eu fico livre”* (P-VIII). Assim, além do tempo dedicado a projetos – atividade não esclarecida pelos docentes – somavam-se mais de dez horas livres no mês, quando havia tanta carência de professores na rede municipal.

O processo de formação continuada não foi destacado pelos professores do Ensino Religioso, apenas amplamente comentado por um gestor da SME. Para ele, os *“cursos de aperfeiçoamento dos professores são oferecidos pela própria Coordenação de Ensino Religioso, em função de possuir formação na área”*, sendo de responsabilidade do coordenador de Ensino Religioso realizar um encontro mensal de formação pedagógica com os professores da disciplina na Secretaria de Educação (G-VI). Além disso, os professores também faziam curso pela internet no Fonaper.

Muitos foram os papéis, as responsabilidades e a autonomia explicitados em relação às SME e às escolas, na condução do Ensino Religioso, segundo um gestor e alguns professores.

⁸² Tempo previsto pela SME para o docente preparar suas aulas.

Caberia à SME, a definição das regras para a disciplina e à escola, a liberdade de organizar o horário desta da forma que fosse melhor, enquanto o coordenador de Ensino Religioso deveria realizar um encontro mensal com os professores na Secretaria de Educação, dois encontros quinzenais para planejamento mensal e visitar as escolas, assessorar os docentes pedagogicamente e avaliar se as orientações da SME estavam sendo atendidas. Aos professores de Ensino Religioso caberia participar do Conselho de Classe, avaliar se havia algum aluno problema para ações de melhoria, bem como socializar os alunos (G-VI).

Acreditava-se que o professor de Ensino Religioso deveria ainda se envolver com *“coral, peça de teatro, dramatização e organização de mural e festas religiosas”* (D-V), preparação de *“lembranças e enfeites para festa do professor ou algum evento diferente na escola”* (P-X). Para outros, o professor de Ensino Religioso, *“serve para tapar buraco quando falta professor”* (P-VIII). Diante das atribuições oficiais e não oficiais, um professor de Ensino Religioso desabafou: *“pensam que não faço nada, pois nem diário tenho!”* (P-X).

5.3 FORMATO DO ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL

Diferentes eram as visões dos entrevistados em relação à presença e importância do Ensino Religioso nas escolas públicas, tanto em relação aos professores que ministravam tal disciplina, quanto em relação aos demais entrevistados. Havia, de qualquer forma, os que não declararam suas visões, pelo não entendimento da questão, por esquecimento ou por considerar o tema complexo, inoportuno, polêmico ou inadequado. Iguais ou diferentes argumentos foram também usados pelos que apoiavam e pelos que criticavam a disciplina.

Percebi que, na ausência de direcionadores legais, institucionais claros que delimitassem o que deveria ou não ser ministrado nas aulas de Ensino Religioso – questões exploradas no capítulo 3 – os profissionais da educação, em todos os níveis, criavam, a partir de seus ideais religiosos, seus próprios formatos, tornando difícil buscar precisão em seus comentários sobre diferenças, similitudes, concordância ou discordância com a presença da disciplina no espaço escolar público.

A ideia de que *“a escola é laica”* fazia parte das declarações dos professores de Ensino Religioso, que acreditavam também que esta precisava de *“valores éticos e morais”*, transmitidos através da referida disciplina, que agiria como um *“freio no comportamento inadequado dos alunos”* (P-IX), pois *“não há compaixão; não há mais respeito com o próximo!”* (P-VIII). A religião, no entanto, não deveria ser parte do conteúdo e, mesmo que adotada a disciplina, esta não poderia ser confessional (P-VIII; P-IX), pois *“há muitas crianças de credos diferentes”* em sala de aula (P-VIII). Entre as vantagens, a de melhorar a

“*relação entre alunos e entre professores e alunos*”, deixando a escola mais calma, com impacto na melhoria da autoestima dos discentes (P-IX).

Não concordar com a “*religião*”, mas sim com os valores transmitidos através da disciplina Ensino Religioso expôs, em tese, uma contradição, na medida em que a disciplina “*deve levar o aluno a buscar uma religião*”, identificada como um “*um valor para o ser humano*”; a despeito do propagado respeito às diferenças e à diversidade, observei também que a “*escola tem que ir pela maioria*” (P-IX).

As diferentes visões também foram identificadas em relação aos demais professores entrevistados. Três dos quatro professores que ministravam outras disciplinas acreditavam na importância do Ensino Religioso nas escolas públicas, mas não o Ensino religioso por eles percebido e sim aquele no qual fossem “*trabalhados os verdadeiros valores, importantes na formação moral e ética do aluno*” (P-XII), “*no fortalecimento da religiosidade*” (P-XI) ou da história das religiões. Um Ensino Religioso no qual o aluno pudesse decidir se queria ou não cultivar qualquer religião; que abrangesse todos os segmentos étnico-religiosos, com aulas sobre origens dos variados segmentos.

A expressão “*escola laica*” presente nas falas de alguns dos que concordavam com o Ensino Religioso, foi também percebida na fala de um dos professores contrário à presença da referida disciplina, bem como de qualquer manifestação, símbolo ou ritual vinculado à religião, na escola pública. Para ele

A religião não deveria fazer parte do contexto escolar porque o Estado é laico e seus agentes públicos devem manter-se neutros em matéria de religião. Assim, não concordo com a presença tanto do Ensino Religioso quanto de qualquer expressão religiosa, como as que ocorrem com frequência na escola. Por isso são frequentes os conflitos aqui na escola com aqueles contrários a tal concepção (P-XIII).

O Ensino Religioso também baseado em valores éticos e morais, mas que não poderia ser doutrinário e que não poderia abranger todo mundo – era considerado necessário para os diretores, por razões que estavam, em sua maioria, fora da escola. A falta de estrutura das famílias, a violência entre os colegas e professores, a comunidade muito difícil, em áreas violentas e com brigas de facções evidenciava a importância do Ensino Religioso para as escolas nas quais ocupavam posição de direção. Diante de alunos que “*não respeitavam mais nada*”. O Ensino Religioso teria como papel orientar os alunos no caminho correto.

Para os diretores – a despeito das visões contrárias ao doutrinamento e do desrespeito à individualidade e às diferenças, e de certo modo de maneira contraditória – todas as turmas deveriam ter religião e as escolas terem festas religiosas. Embora associadas ao credo cristão,

mensagem sobre a Páscoa, festa junina e Natal com músicas religiosas eram naturalizadas como pertencentes ao universo de qualquer cidadão, independente da crença religiosa ou da não crença. O desafio, nesse contexto, era conciliar o credo cristão com uma abordagem dentro da filosofia científica.

Para um dos diretores, o Ensino Religioso era importante por ser uma maneira de levar Deus para as crianças, na medida em que precisavam saber de sua existência; saber que existe um ser superior que regia a vida. Além disso, de acordo com o entrevistado, o Ensino Religioso disciplinaria as crianças porque elas passariam a temer alguma coisa, tornando-se obedientes.

Na visão daqueles que atuavam como gestores no campo da educação, mas fora da escola, o Ensino Religioso deveria ser baseado em valores, não poderia ser doutrinário ou confessional e que deveria atender a espiritualidade da pessoa e não a religiosidade, sendo descrito como algo importante em um contexto mais amplo da educação, pois a religião era responsabilidade da família, não cabendo à escola discutir tais questões.

O Ensino Religioso, com esse viés teoricamente ampliado contribuía para que o aluno, na concepção dos gestores, cuidasse melhor do corpo, da comunidade e do ambiente onde vivia, tivesse noção da amplitude da igualdade e pudesse respeitar a diversidade e que o permitisse conhecer a história da religião na educação, que tivesse a oportunidade de fazer uma reflexão sobre quem ele era como ser humano. O Ensino Religioso se fazia importante, nesse contexto, por contribuir com a formação humana.

Para um dos gestores, por outro ângulo, o Ensino Religioso era também encarado de forma contraditória: se por um lado era somente aplicável se o conteúdo envolvesse valores e atendesse demandas mais amplas da sociedade como um todo, por outro era visto na perspectiva das religiões, pois não havia como “*negar a questão religiosa na história da educação*” (G-VIII); ao mesmo tempo em que “*você não pode trabalhar um credo em sala de aula é necessário trabalhar os valores da religião que são os mesmos para todos*”, tal como se observava em relação à ética (G-VII).

Fechando-se as contradições, observei a afirmativa de que o Ensino Religioso estava ligado a Deus e, nesse caso, “*a gente tem que respeitar as formas diferentes das pessoas buscarem Deus*” (G-VIII), desde que se buscasse um Deus! Complementando, o gestor salientou que

A escola é o espaço para ensinar valores. É o espaço do valor no qual o aluno se valoriza como ser humano porque tudo que se ensina aos alunos nos remete a um criador ou a um ser maior. Você está ligado a alguém, por que nada é por acaso (G-VIII).

Mesmo importante no contexto da educação, o Ensino Religioso – que passava por um período de adaptação – não resolvia todos os problemas dentro da escola, na comunidade ou em um contexto mais amplo da sociedade. Sem ele, no entanto, tudo poderia ficar pior porque estaríamos *“caminhando para uma degradação humana dos valores e se o Ensino Religioso como disciplina a situação vai piorar muito”* (G-VIII)

Assim, foi possível perceber que as considerações sobre a presença e importância do Ensino Religioso variavam conforme a posição do entrevistado na estrutura de educação do município, e mesmo entre pessoas com a mesma posição. A proximidade com o aluno e com o ambiente interno da escola fazia com os professores destacassem em seus comentários sobre a importância do Ensino Religioso como a disciplina capaz de reverter comportamentos inadequados, tornar os alunos mais calmos, mais humanos, mais aplicados nas aulas, sendo capaz de reduzir as brigas e conflitos na escola, dentre outros nessa direção.

Por estar fora da sala de aula – e por exercer influência na comunidade em que a escola encontrava-se instalada, os diretores acreditavam mais no Ensino Religioso como parte de uma estratégia para lidar com a violência presente no entorno da escola. Para eles, o ambiente no qual a escola estava inserida, era difícil, violento e com brigas de facções, o que poderia ser amenizado ou solucionado com a disciplina Ensino Religioso. Em instância superior, os gestores entendiam que o Ensino Religioso se fazia importante por ser algo capaz de apoiar o desenvolvimento de uma sociedade, com suas diferenças e diversidades.

O nível de importância salientado entre os entrevistados que acreditavam no valor agregado pela disciplina Ensino Religioso, em suas diferentes perspectivas, era – de certo modo – questionado pela declaração dos próprios professores de Ensino Religioso. A possibilidade de redução de trabalho e de demandas características da sala de aula – com alunos do primeiro segmento – estavam entre as razões aparentemente consideradas para terem optado pela referida disciplina, como nas falas citadas anteriormente de *P-IX e P-VIII*.

Nessa mesma linha afirmativa sobre a condição da disciplina – extraclasse – também colocava em xeque sua importância, mesmo para o principal gestor. A condição na grade era relativamente transitória e precária, uma vez que a disciplina poderia ou não ser inserida; poderia ou não disponibilizar um professor; poderia ou não estar presente na escola, visto que

O Ensino Religioso é considerado extraclasse, assim como o professor da Sala de Leitura, o da Informática, que é formador de tecnologia [...] É uma disciplina... tipo assim... enriquecimento de grade, entendeu? Não faz parte da grade curricular, assim como a Sala de Leitura... na mesma esfera. Nós optamos [por definir como extraclasse]... a gente quer essas funções como enriquecimento de grade mesmo! (G-VIII).

Por ser uma atividade extraclasse, o aluno acha que o Ensino Religioso não vai ser avaliado e que não tem importância. Por essa razão, os professores controlam a presença dos discentes na tentativa de equiparar o Ensino Religioso às outras disciplinas que fazem uso de tal instrumento.

Outro professor, mesmo achando que seu diretor – teoricamente considerasse importante a disciplina Ensino Religioso, confirmava suas atividades fora da sala de aula para além do trabalho pedagógico que abarcam desde organizar festas para professores, encontros com os pais, enfeitar murais até preparar lembranças e enfeites e orientar os alunos indisciplinados da escola.

Tal disciplina também não era percebida como importante por alguns professores, considerando-se a forma como era adotada nas escolas porque “a maioria das escolas pega os professores de Ensino Religioso e põe para programar festinhas, evento e aí o professor deixa de fazer a parte dele” (P-XII). Essa situação – que auxiliava na compreensão da relativa falta de importância decorria, para alguns, do fato do Ensino Religioso ser considerado extraclasse, entendendo-se que tal classificação era algo que diminuía a disciplina, pois.

[...] serve para tapar buraco. Quando falta professor [...] o professor de Ensino Religioso é solicitado para cobrir e deixa de dar aula de Ensino Religioso [...] No ano de 2011 não pude dar aula de Ensino Religioso porque a professora de uma turma entrou de licença e eu precisei cobrir (P-VIII).

[...] os professores de outras disciplinas acham que o professor de Ensino Religioso não faz nada. Nem diário tem! Acham que o trabalho é muito light. Além disso, eles acham que eu deixo a sala bagunçada e acham que a aula é uma bagunça. Aqui na escola, os professores das outras disciplinas pensam que não faço nada porque sou solicitada para fazer vários trabalhos, enfeitar o mural, preparar lembranças e enfeites para festa do professor ou algum evento diferente na escola (P-X).

Além do caráter extraclasse e do sentimento dos próprios professores sobre o tema, a condição de uma disciplina facultativa sugeria que os alunos atribuíssem um menor valor às aulas. Quatro alunos, em determinada aula, travavam um diálogo, em voz alta e em tom de deboche, sobre a razão de estarem em sala de aula, assistindo aula de Ensino Religioso, se a disciplina, aparentemente, não servia para nada.

Aluno 1: *Essa disciplina vale nota?*

Aluno 2: *O professor disse que serve para ajudar na nota das outras disciplinas.*

Aluno 3: *Serve para quê?*

Aluno 1: *Mas é para isso que a gente está aqui?*

Aluno 4: *Sua aula [referindo-se ao professor] não reprova mesmo!*

O uso do diário era uma das estratégias adotadas por um dos professores de Ensino Religioso para que os alunos passassem a respeitá-lo mais. A adoção de provas e trabalhos foi interpretada como importante para que os alunos realizassem as atividades propostas em sala de aula, o que daria maior *status* ao Ensino Religioso. Assim, um professor fazia ameaças, como “*aqueles que se recusarem a fazer a prova vou lançar zero na nota*” e “*vou entregar a lista com as notas de vocês para a coordenadora entregar para os outros professores*” (P-IX).

Assim, mais do que declarar importante ou relevante na formação de um indivíduo, há que se refletir sobre a importância efetiva do Ensino Religioso para os professores que ministravam a referida disciplina e, adicionalmente, para os demais profissionais que defendiam sua presença. As diferentes percepções entre profissionais de uma mesma rede, regularmente contraditórias, levantou questões sobre o que seria efetivamente o Ensino Religioso, sobre o seu papel no contexto educacional e de que forma tal contribuição poderia ser medida. Até porque “*os nossos professores não estão preparados para darem conta do Ensino Religioso com a visão baseada em valores que nós temos*” (G-VIII).

Duas questões foram apresentadas aos entrevistados sobre o modelo de Ensino Religioso. Aos professores e diretores que atuavam em escolas com oferta da disciplina, apresentei a questão envolvendo o modelo adotado na rede municipal. Aos demais, indaguei sobre qual era considerado ideal. Os comentários e/ou a prática efetiva demonstraram, no entanto, que a idealização da disciplina foi a tônica, tanto em relação aos que a ministravam, quanto em relação aos demais entrevistados, dentro ou fora da escola. Assim, qual modelo de Ensino Religioso era ou deveria ser adotado nas escolas para os entrevistados?

“Trabalhar valores” era o que acreditavam (ou desejavam), em uma primeira análise, todos os entrevistados que concordavam com o Ensino Religioso na escola pública. Mas o que seriam, então, valores? De que forma tais valores, uma vez definidos e comunicados, deveriam ser trabalhados em sala de aula? Três conjuntos podem ser considerados como resposta. No primeiro, aspectos que devem ser disseminados ou reforçados; no segundo o esforço em relação ao que deve ser evitado; em um terceiro, valores como algo não explicitado ou definido.

Valores envolviam o reforço de virtudes, de qualidades morais, tal como generosidade, gratidão, confiança, lealdade com os outros, paciência e tolerância (P-VIII); respeito, união, compreensão e cooperação (D-V) ou, mesmo amizade (D-VI). Além dos valores – ou talvez como novos valores – o Ensino Religioso deveria explorar os “*direitos da mulher, direitos*

sexuais e reprodutivos, embora em uma abordagem dentro da filosofia científica” (D-VI). Um modelo que assegurasse que

A orientação não é dogmática. Indica valores humanos. A Coordenação de Ensino Religioso trabalha com a pedagogia do cuidado com a vida alinhada ao Fonaper. Utilizar a religião fragmenta quando a proposta deveria ser unir. Nesse caso, a religião acaba tornando-se um problema e não uma solução. Não deve haver interferência. O Ensino é laico. Deve atender a todos, pois a escola é uma instituição pública (G-VI).

Em outra perspectiva, valores que, uma vez desenvolvidos nos alunos, atenuavam ou eliminavam a raiva e o revide do “*mal com o mal*” (P-VIII), a “*agressividade, violência com os colegas e professores e a resistência à escola*” (D-VI); valores que pudessem, uma vez disseminados, evitar que alunos se envolvessem com facções criminosas, com a violência presente na comunidade onde a unidade educacional encontrava-se instalada. Um modelo de Ensino Religioso que “*discuta a história das religiões sem ser tendencioso*” (P-XIV) e “que não seja excludente, separatista” (G-VIII).

Para alguns, e de forma ainda muito genérica, deveria tratar da ética e valores morais, questões que o aluno deve resgatar; os valores, de uma forma geral, os valores corretos ou os valores perdidos, em particular. Poderia ainda envolver quase todos os valores com atividades lúdicas independente de religião.

Em todos os casos, no entanto, o que seriam valores e de que forma tais valores se inseriam no modelo atual ou ideal nas escolas municipais? Na teoria, valores amplos como a amizade e a gratidão. Na prática, por outro lado, a religião, pois “*faz parte da formação humana, pois se ele, Deus, fez o ser humano com o livre arbítrio, isso dá liberdade para a pessoa buscar Deus como ele quer*” (G-VIII), pressupondo que todos acreditassem e desejassem buscá-lo.

A liberdade inserida, em tese, no modelo do Ensino Religioso, não poderia ser exercitada pela comunidade, pais e alunos porque

Nesse modelo centrado em valores, não tem problemática com relação à comunidade. Ela não pode dizer que não quer que o filho assista a aula de Ensino Religioso porque não se ensina nenhuma religião específica. O Ensino Religioso é uma disciplina que pode ajudar na formação dos alunos (D-VI).

O modelo centrado nos valores, “*financiado pelo governo*” (G-VIII) – e de “*valores religiosos, sim*” (D-VI) – deveria ser mantido a despeito das contradições com a escola laica, com o Estado laico ou com os ditames da ciência. Não poderia ser confessional, pois

Acho que o modelo confessional tem que ser na igreja. Existem espaços para isso. Aí eu acho um desrespeito, pois quando o ensino é confessional, normalmente essas crianças ficam excluídas [...] E para gente é: não excluir

ninguém, não ferir ninguém; é não deixar de implementar um ensino de reflexão enquanto ser humano; que está defendendo valores enquanto ser humano (G-VIII).

Diante do modelo de Ensino Religioso descrito pelos entrevistados, relativamente abstrato, impreciso, difuso e contraditório, é possível também supor que se tratava de algo para o futuro, como um alvo, com formato aparentemente bem distinto do atual. Para um dos gestores, a “*gente tem uma meta baseada em valores porque paradoxalmente o Ensino Religioso não é Ensino Religioso, entendeu?*” O modelo ideal – que talvez pudesse ser experimentado no futuro “*está permeado de valores, valores tais como os que ajudam na formação humana*” (G-VIII).

O modelo de Ensino Religioso, que misturava por vezes o que os entrevistados observavam naquele momento com aquilo que idealizavam para o futuro, vendo-o como uma disciplina que deveria ocupar, de certo modo, o espaço deixado pelos pais em relação à educação dos filhos porque

A escola precisa trabalhar os valores porque hoje em dia a família não proporciona para os filhos isso. Não tem preocupação de ensinar o que é certo. Hoje, o que é errado é o que está certo. A proposta seria de ensinar os valores corretos. O professor de Ensino Religioso está aí para isso (P-XII).

Nesse modelo em que professores do Ensino Religioso possuíam o papel de educar as mães, além dos alunos, uma vez que o problema do discente, levado à escola, nasceria dentro da própria casa. O Ensino Religioso, para o diretor entrevistado, precisava ser ampliado para além dos limites da sala de aula, da escola ou mesmo do aluno.

Valores como amizade e respeito são importantes serem aprendidos. Já trabalhei com Ensino Religioso no CIEP no qual havia maiores problemas de comportamento. Trabalhávamos também com as mães porque o problema do aluno estava dentro de casa. Para mim, o Ensino Religioso tem que trabalhar a família também (D-VI).

Era necessário adotar um modelo que reduzisse ou eliminasse resistências dos alunos, porque são adolescentes e, assim, possuíam interesses difusos e postura contestadora. Para vencer tal resistência, no entanto, seria necessário atuar em duas frentes: a primeira, preparando melhor os professores, tornando-os mais interessados, capacitados e comprometidos.

os nossos professores não estão preparados para darem conta do Ensino Religioso com a visão que nós temos [...] para esse segmento. É difícil... É difícil. Então, primeiro tem que ser um trabalho de mão dupla. Tanto nós da gestão teríamos que investir... os professores se interessarem, estarem realmente imbuídos desse ideal para eles darem conta porque às vezes eles são muito frágeis no conhecimento, no aprofundamento... aí os professores

de Ensino Religioso querem impor algumas coisas e o adolescente... você não impõe nada (G-VIII).

Quanto à metodologia adotada nas aulas de Ensino Religioso, destaquei os recursos pedagógicos adotados pelos professores dessa disciplina, bem como a forma como tais recursos foram usados ou explicitados nas entrevistas, nas escolas visitadas. A análise levou em consideração a maneira como as aulas foram conduzidas, pautada por um viés predominantemente religioso. Os recursos pedagógicos adotados e a forma como estes foram explorados foram analisados em conjunto com as falas, com as ênfases e com os vieses adotados pelos professores. O quadro 14 sumariza o primeiro bloco, no qual apresento os recursos pedagógicos adotados pelos professores. Após o quadro analiso a exposição oral dos professores e sua interação com os alunos nas aulas observadas.

Quadro 14– Recursos pedagógicos utilizados pelos professores de Ensino Religioso

Escola	Nome fictício / credo	Recurso pedagógico
Delta	P-VIII Testemunha de Jeová	Opção pelo livro <i>Os jovens perguntam. Respostas práticas</i> (Vol. 1 e 2), usado nas aulas de catecismo da religião Testemunha de Jeová; apenas o professor dispunha do livro em sala de aula; a lousa foi usada para registro e exposição dos exercícios de fixação dos textos do livro; não fez uso de texto complementar ao livro; não foram usados outros recursos pedagógicos. O professor fazia a correção dos exercícios propostos no livro de forma interativa, havendo estímulo para debates e reflexões sobre os temas.
Sigma	P-IX Católico	Alguns livros foram usados em sala de aula. Um deles, <i>Crescendo, Um Projeto de Vida</i> ⁸³ , era entregue aos alunos para uso em sala de aula e recolhido pelo docente ao término da aula. Tal livro poderia ser usado por qualquer professor, em qualquer disciplina. Outro livro, chamado <i>Irmãos a caminho</i> , adotado em algumas escolas confessionais católicas, foi identificado posteriormente, tendo em vista a restrição de acesso imposta pelo professor. Em uma das aulas fez uso de um instrumento musical, que serviu para dar ritmo à música ‘Tumbalacatumba’, do Bozo, não ficando evidente a relação da música com o ER ou com qualquer um dos valores citados ao longo do trabalho de pesquisa. Fez uso de um questionário de múltipla escolha sobre boas maneiras, bem como o uso de caça-palavras, de um diagrama para formação de uma frase sobre ética e de desenho para localização de palavras. O professor fazia a correção dos exercícios de maneira burocrática, sem produzir debates ou reflexões sobre os temas. Informou que utilizaria o calendário católico com os alunos, destacando que cada dia estava associado a um versículo bíblico.

Prevaleceu, nas aulas assistidas, o uso dos livros escolhidos pelos próprios professores e vinculados às respectivas crenças. O professor, que se declarou Testemunha de Jeová fez a opção por livro adotado no catecismo de sua religião, o mesmo ocorrendo com o professor católico, cuja opção pessoal ocorreu sobre um livro adotado pelo Colégio Santo Antônio.

⁸³ Livro produzido pela SME, em 2000, pela editora Stima.

O livro usado pelo professor que declarou espontaneamente ter a crença Testemunha de Jeová (*P-VIII*) abordava temas gerais direcionados a adolescentes, tais como o sexo oposto, escola e colegas, seus sentimentos, seu progresso espiritual, sexo, moral e amor, comportamento autodestrutivo e adoração, sempre sob a perspectiva ou direcionadores da referida doutrina.

Para introduzir o texto *Estou pronto para sair de casa?* O professor mencionou o versículo bíblico “*portanto deixará o homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão, ambos, uma carne, Gênesis 2:23-24*”. Segundo o professor, “*Deus colocou no nosso coração o desejo de ter liberdade, porém precisamos estar preparados para a decisão de sair de casa*” (*P-VIII*). O livro selecionado era repleto de citações a Deus, a Jesus, Deus Jeová, capítulos e versículos bíblicos, tais como:

Seu Pai celestial, Jeová Deus, ama muito vocês. Ele quer que vocês sejam felizes. Não importa o assunto, discutir deixa você e seus pais chateados. É verdade que você poderia simplesmente morder a língua e fingir que concorda com tudo que eles dizem. Mas é isso que Deus espera que você faça? Não. É verdade que a Bíblia diz que os filhos devem 'honrar pai e mãe' (Efésios 6:2, 3)”. (Testemunha de Jeová, 2012, p. 3 e 15).

O livro base escolhido pelo professor (*P-IX*), continha temas diretamente vinculados à visão católica, cujos temas envolviam: como ser filho de Deus, Jesus mostra como é Deus, Jesus ensina como devem ser os Homens e o batismo, considerado uma missão a ser assumida. O livro – confessional – era composto por citações a Deus, a Jesus, capítulos e versículos bíblicos, tais como:

Gente tem sentimentos. Gente faz perguntas sobre a vida, Quer saber por que existe, para que serve viver. Quer saber o que é certo e o que é errado. Gente tem consciência. É através da consciência que muitos descobrem o recado de Deus para a sua vida (CRUZ, 1993, p.8).

A Bíblia contém a experiência de um povo que descobriu a presença de Deus nos fatos mais simples da vida. Lá se vê como Deus se preocupa com o povo todo e procura dar leis para que a convivência aconteça de forma justa para o bem da comunidade (CRUZ, 1993, p.8).

Jesus também não quis fazer tudo sozinho. Formou seu grupo de apóstolos. Depois da sua morte, seguindo o que ele ensinou, os cristãos se organizaram em comunidades. Esse jeito de ver a vida, sempre pensando nas pessoas dentro de um grupo maior, tem tudo a ver com a necessidade de conviver com os outros para ser mais gente (CRUZ, 1993, p. 24).

Melhor dois juntos do que um só... Se um cai, levanta-o seu companheiro. Pobre daquele que está só, se cai: não tem quem o levante. Eclesiastes, capítulo 4, versículo 9 e 10 (CRUZ, 1993, p.29).

Em uma das aulas o docente trabalhou o tema da autoestima e o fez sustentando-se na tese de que a criação do universo e da vida era resultado da intervenção divina, como descrito na Bíblia, contrapondo-se à teoria da evolução das espécies, desenvolvida por Charles Darwin. Em sua exposição oral, buscava convencer os alunos a se sentirem felizes e valorizados por serem “*obra única do maior artista*” que existia. Uma oração – reforçada junto aos alunos – atribuía a tal ser a criação do céu, da terra, do mar, das pessoas e tudo que nos cerca (CRUZ, 1993, p. 8). Para o professor, baseado no livro, “*nem a ciência conseguiu descobrir a razão de cada um ser do jeito que é*”.

Em um exercício na forma de jogo, o professor pediu para que os alunos formassem frases, substituindo números por letras. A ideia era que os discentes descobrissem a razão pela qual as pessoas são importantes. A frase final indicava: “*devo respeitar a todos. Todos são importantes porque dependemos uns dos outros porque Deus criou a todos com o mesmo amor*”. Deus seria a essência das coisas e entidade universal a ser explorada nas aulas de Ensino Religioso (P-IX).

Enquanto os livros e os textos, selecionados pelos professores, tratavam de temas religiosos e exigiam reflexões também vinculadas às respectivas religiões, textos sobre temas aparentemente neutros – como a autoestima – mereceram um viés religioso com base, essencialmente, nas crenças de cada um dos professores. Ao tratar de uma história sobre conhecendo a si mesmo, no texto *Sou Assim* do livro produzido pela SME, o professor destacou, que “*você pode ser feliz e importante, sem necessidade de que certo grupo de pessoas aprove seus atos ou suas decisões*” (SME, 2000, p.7). O docente, no entanto, aproveitou o tema e salientou:

Se você tem paz, você é feliz. Você é abençoado; é perfeito! A melhor coisa é acordar no outro dia e pensar: sou feliz porque Deus me ama. É maravilhoso saber que você foi criado por um ser superior, que nos ama, e somos abençoados por isso (P-IX).

Outro exemplo observado foi o resumo de um texto sobre separação de pais, escrito diretamente na lousa pelo docente, sem identificação do autor, fonte e publicação. Aparentemente não religioso, o material apresentava a família constituída por pai, mãe e filhos, sendo os pais considerados verdadeiros presentes para os filhos. A união feliz apresentada gerou frutos, mas poderia sofrer uma ruptura, o que levaria sofrimento a todos. Mesmo sendo difícil para os filhos aceitarem, a decisão dos pais, esta deveria ser respeitada. Embora o texto não fosse religioso ou levasse os alunos nessa direção, ao explorá-lo, o

professor assumiu tal viés, observando que “*Deus quer que todas as famílias permaneçam unidas e felizes o que nem sempre é possível*” (P-IX).

Muitos textos explorados em sala de aula traziam visões que diminuíaam o papel da mulher na sociedade ou que exacerbavam a visão religiosa se fizeram presentes em diversas aulas sobre situações do cotidiano em que a família era frequentemente representada por pai, mãe e filhos. Evitar sexo no namoro – ou “*sexo fora da hora*” – não usar roupa curta e nunca discutir com os pais estavam entre os temas abordados com frequência.

O tema da gravidez precoce foi abordado pelo professor em um determinado encontro a fim de orientar os discentes quanto ao assunto. Iniciou a explanação narrando a história de uma aluna da escola que teria engravidado aos 12 anos de um jovem que seria vizinho do professor. Tal situação foi interpretada como “*ela foi usada e descartada*”. Suas observações merecem destaque por tentar convencer os discentes que não deviam praticar sexo antes do casamento por meio de argumentos fundamentados nos princípios cristãos, de uma forma geral, na crença do professor – Testemunha de Jeová, em particular.

Para persuadir as alunas a não praticarem sexo antes do casamento, o professor utilizou a expressão “*fazer besteira*”, reforçando que depois disso “*todos os rapazes iriam querer se aproveitar delas*” (P-VIII). Para evitar que fizessem uso de anticoncepcionais, apelou para sensibilizá-las com os prejuízos estéticos que teriam, caso optassem por usá-lo, alertando-as que seus corpos ficariam destruídos. Após as ameaças, finalizou com uma visão religiosa e conservadora de que a responsável pelo lar era a mulher tal como estava prescrito na Bíblia. Havia nesse livro um verso, segundo o professor, que declarava que a mulher virtuosa edificava o seu lar, cabendo a ela a responsabilidade pela harmonia deste. Na história contada pelo professor

Betinho aos 15 anos engravidou uma aluna da escola de 12 anos. Ela se deixou levar pela beleza e hoje é ela que cuida da criança. Ele começou a namorar outra menina e engravidou ela também. Hoje ele tem quatro filhos e não assumiu nenhum. As quatro meninas foram usadas e descartadas. Ele é irresponsável. Por isso, antes de fazerem alguma besteira pensem nisso. A maioria delas caiu na conversa dele porque tinham conflitos em casa. A menina precisa se preservar. O rapaz vai espalhar para todo mundo. Será que ele vai assumir ou te fazer de objeto? Ser virgem não é um problema. Se você cede, o outro vai querer pegar também. Ninguém vai te valorizar. Quando a mulher é nova, a maioria das amigas tem vida sexual ativa, mas elas ficam com o corpo destruído por causa do remédio. A mulher tem que pensar muito antes de fazer besteira. A responsabilidade do lar é da esposa. A obrigação é da mulher. O marido até ajuda, mas a mulher deve cumprir com sua obrigação (P-VIII).

O tema foi retomado em outra aula com o texto *Será que o sexo vai melhorar meu namoro?* Na narrativa, dois jovens namoravam e a intimidade teria mudado drasticamente a

vida dos dois. Em tom ameaçador, o docente alertava os discentes: “Se vocês desafiarem a lei da física, vocês sofrerão as consequências. Isso se aplica a pessoa que desafiar a lei moral! Só depois do casamento ou quando estiver preparado você deve fazer sexo”.

A partir daí, o docente listou as “*consequências desastrosas, como gravidez indesejada, angústia, arrependimento e tristeza*”. Complementou dizendo que nem todos os jovens faziam sexo antes do casamento e, por isso, não precisavam se sentir pressionados. Para tornar seu argumento mais forte apresentou o que seria uma pesquisa que teria constatado que “*a maioria dos jovens que fizeram sexo antes do casamento tiveram como consequência a angústia, a desilusão e a desconfiança*”. Além disso, os rapazes teriam deixado de “*se sentir atraídos pelas meninas*”. Por isso, recomendava que elas não fossem ingênuas. Salientou: “*Quem pressiona vocês não as ama porque se amassem não colocariam seu bem físico e moral em risco*” (P-VIII).

Para os meninos, a recomendação foi de que deviam demonstrar seu amor, colocando os sentimentos na frente do desejo carnal, porque assim a menina ficaria parecida com Sulamita⁸⁴. Em mensagem novamente endereçada às meninas, recomendava o professor

Se você ceder antes do casamento, você estará rebaixando algo valioso. Como se uma parte valiosa de si fosse roubada. É como pegar um lindo quadro e deixar alguém limpar os pés nele. Seu corpo é valioso demais para ser entregue. Espere o momento certo que é quando se casarem. No casamento vocês vão aproveitar com segurança e sem arrependimento. Fique atentas e espertas. Quando for convidada a fazer algo imoral, não precisa ceder (P-VIII).

Preocupado com o crescente número de adolescentes grávidas na escola e no bairro, o professor impôs tal texto com sua concepção religiosa acerca do tema transversal *sexualidade*. Os argumentos do docente naturalizaram o papel de subjugação da mulher em relação ao homem em consonância aos valores que sustentam os dogmas religiosos, em especial, em relação às mulheres, educando-as para a submissão quanto ao exercício da sexualidade e da formação familiar. De certa maneira, a abordagem sob a ótica da lógica do mundo religioso pode induzir os alunos a enxergarem e avaliar o assunto como tabu e de maneira relativamente preconceituosa, uma vez que estes podem legitimar a mensagem transmitida sem reflexão ou informação mais ampla ou mesmo incorporá-la e reproduzi-la por ter sido proferida por uma autoridade, o seu professor.

⁸⁴ Sulamita é personagem bíblica. Trata-se de uma jovem enamorada pastora que recusa o luxo da corte do Rei Salomão preferindo a alegria da vida simples com seu amado pastor (SCHIAVO, 1989, p.144).

Um calendário católico, programado pelo professor (P-IX) para ser lido pelos alunos a cada encontro (anexo S) trazia mensagens religiosas de acordo com o dia. Em um deles havia a mensagem de que “*o espírito intercede por nós, conforme a vontade de Deus, sendo o Espírito Santo o poder, a sabedoria, a ciência e o discernimento de Deus*”. Ao final dessa mensagem havia as seguintes recomendações “*Hoje repita muitas vezes: Venha Espírito Santo, venha e não demore; eu me atenho ao Espírito, que ora em mim e por mim; o Espírito de Deus está sobre mim!; em algum momento do dia, reze o salmo 143 (142)*”.

A sala de aula, um pouco mais do que os demais espaços da escola, era o local onde os valores – que na visão de diversos entrevistados sustentavam o Ensino Religioso – podendo, os valores, serem explorados de forma mais efetiva; na interação com os alunos. Respeito, generosidade, paciência, compaixão, amizade, respeito às diferenças e à diversidade (tolerância) estavam entre os valores citados pelos entrevistados, valores que – sustentados em religiões – foram apresentados, discutidos e, em diversos casos, aplicados e/ou contraditos em sala de aula.

Enquanto a paciência, o equilíbrio emocional e a empatia eram virtudes aparentes de um docente, hábil na relação com os alunos e na transmissão do conteúdo, ainda que de cunho religioso, conservador ou preconceituoso, o mesmo não poderia ser dito em relação a outro professor, cuja paciência foi testada frequentemente pelos alunos. Ameaças diversas foram observadas entre as quais a de chamar o diretor e a Coordenação para enquadrar a turma e dizer para os alunos “*vocês não vão passar de ano porque vocês não querem nada, vou passar apenas dois alunos*” (P-IX). Frases proferidas em sala de aula, sempre em alto tom, davam a dimensão da visão do professor em relação aos alunos ou à turma como um todo:

*Não acredito que no meio do ano você [referindo-se a um aluno que perguntou de qual disciplina ele era professor em tom de deboche] faz essa pergunta. O desinteresse é geral. Vou chamar a diretor e a Coordenação para enquadrar a turma. Para de falar [referindo-se a um aluno que conversava] que eu não quero ouvir mais sua voz até o final da aula!
Eu avisei para vocês que iam se arrepender de não fazer as tarefas de casa!
Eu vou saber quem merece subir um degrau no final do ano!
Você até parece que não me conhece [referindo-se a uma aluna que não queria ler a sua resposta do exercício]! Se eu for dar nota pela participação, infelizmente vai ser zero para praticamente a turma toda porque quase ninguém faz trabalho aqui (P-IX).*

Contrariando teoricamente os esforços do Ensino Religioso em discutir e estimular a autoestima e autoconfiança dos alunos, como declaração de muitos entrevistados, um professor asseverou que determinado aluno era apenas “*meio aluno*”, como pode ser observado no trecho a seguir:

*Quem manda aqui na sala sou eu! Você é um meio aluno!
Para que vocês vêm para escola? [referindo-se a um aluno que não fizera a atividade proposta]. Vocês não vão passar de série nunca porque não querem nada! (P-IX).*

Raros foram os temas baseados em textos não religiosos, tratados sem o viés religioso, como um que envolveu a história do cachorro Léo, inserida no livro *Autoconfiança*, da coleção *Valores para Toda a Vida*⁸⁵. A autoconfiança, segundo o professor (P-IX) faria com que os alunos melhorassem a autoestima e o comportamento em sala de aula, aspectos apontados como críticos na avaliação dos docentes. A dinâmica foi outro recurso pedagógico selecionado pelo docente que tinha como objetivo ensinar boas maneiras, como pedir obrigado, ser pontual nos compromissos, saber ouvir e ceder lugar para idosos.

No que diz respeito à visão do aluno sobre o tema, foi possível constatar que os discentes das duas escolas observadas adotavam posturas semelhantes na aula de Ensino Religioso. De maneira ostensiva demonstravam desinteresse pela disciplina, sendo repreendidos frequentemente pelos docentes por não realizarem as atividades propostas, por copiarem matéria de outros professores na aula de Ensino Religioso, por circularem pela sala – como se o professor não estivesse presente – por conversarem uns com os outros durante as aulas. Além disso, frequentemente os discentes questionavam a importância da disciplina entre eles ou diretamente com o professor, em tom alto e, regularmente, de forma debochada. Em um desses diálogos entre alunos um questionou a importância da disciplina ao afirmar: “a aula dela não reprova mesmo!”.

Tais afirmativas ou comentários irritavam frequentemente os professores. “Não valer nota”, “não poder reprovar” ou “não servir para nada” acabavam gerando, socos na mesa, gritos, ameaças, repreensões, expulsão de aluno da sala e ofensas aos discentes, como as que foram destacadas do professor (P-IX)

O Ensino Religioso não vale nota não? Então quando você estiver precisando de ponto eu vou dizer a professora de Matemática que você não participa da minha aula. Ah! vocês acham que o Ensino Religioso não reprova não? Vocês vão ver no final do ano. Vão pensando que o Ensino Religioso não reprova.....

Já falei tantas vezes! Parece que tem problema de entendimento... Você deve aprender com seus erros! Parece burro empacado! É incapaz de raciocinar; de mudar de atitude! Se eu estou me fazendo mal eu sou um b@#%!%# [usa um palavra chula]! Quando a gente erra deve assumir! Está querendo aparecer, coloca uma melancia na cabeça.*

⁸⁵ Editora Foco no Livro, citado em www.foconolivro.com.br, sem autor e sem ano de publicação da obra.

Você já me conhece de outros tempos [referindo-se a um aluno que repetira de série]. Faz mais uma bagunça! Experimenta que eu vou ter o maior prazer de te expulsar de sala! Está ficando engraçadinho... É o bobo da corte. Você fica sentado aí com a b#\$@# [usa uma palavra chula] na cadeira só criticando, sem fazer nada! .

Situações como as descritas revelaram as contradições entre as declarações do docente e sua prática. Revelava também a falta de controle da SME com o que efetivamente ocorria nas aulas de Ensino Religioso, embora houvesse reuniões quinzenais para verificar os trabalhos desenvolvidos nessas aulas.

5.4 COLABORAÇÃO, DISPUTAS E INFLUÊNCIAS

Durante o trabalho de campo constatee a presença de religiosos e de parcerias, formais ou informais nas escolas *Sigma* e *Zeta*, presença essa também reportada por um dos gestores da SME. As parcerias foram destacadas como forma de apoio à religião na escola, ao mesmo tempo em que poderiam ser destacadas como formas de pressão para introdução ou fortalecimento do Ensino Religioso e da presença das religiões católica e evangélica.

Assim, grupos interessados na introdução ou fortalecimento de determinadas crenças no espaço escolar, através do Ensino Religioso ou de práticas religiosas, transitavam na escola, mas nem sempre foram manifestados nos depoimentos, diferentemente do que ocorreu com as declarações de *D-V* e *D-VI*. Tais parcerias eram firmadas com a Igreja Católica localizada em frente à escola, com uma Igreja Batista no centro de Duque de Caxias e até mesmo com uma ONG contratada para “*ensinar valores para os alunos*”. Além disso, os dirigentes contavam com a participação de padres e pastores nas festas promovidas pelas escolas.

Pressões foram também citadas por um representante da SME, que reconheceu que grupos religiosos frequentemente faziam contatos e levavam propostas, explícitas ou implícitas, reconhecendo que eram “*adversidades com as quais a SME precisa lidar, pois é necessário atender a todas as perspectivas, mas é uma complicação*”, pois o Estado é laico, disse na entrevista realizada em sua sala, na qual havia uma santa de mais de um metro de altura, em uma mesa que lembrava um altar (*G-VII*).

A adoção do Ensino Religioso nas escolas e a ocupação do espaço escolar, pelos agentes religiosos, encerram diferentes visões nas instituições públicas de ensino pesquisadas, mesmo entre os professores que ministravam a disciplina ou entre diretores e gestores em geral. Assim, o uso dos espaços para impor sua crença – ou mesmo a resistência a essa imposição – fazia parte do esforço cotidiano de cada profissional e, algumas vezes, dos alunos

contestadores e também dos pais mais envolvidos seja em questões religiosas ou educacionais. Os religiosos com atuação local, os diretores de cada uma das escolas e, por fim, os gestores da SME também buscavam influenciar o ambiente escolar com seus valores e crenças.

Nesse contexto, tensões adicionais, nem sempre declaradas pelos entrevistados, ocorriam nas escolas pela ampliação dos diferentes espaços político-religiosos em virtude de ações colaborativas em alguns casos, de disputas em outros ou de tentativas de evitar o confronto com crenças hegemônicas. A luta silenciosa para ampliar tais espaços, algumas vezes, resultava em conflitos. Assim diferentes representantes de crenças ou agentes contrários à presença da religião no espaço escolar, dentro ou fora da escola pública, disputavam espaços a fim de difundirem suas verdades, seus dogmas e seus preceitos.

O esforço desses atores, naturalmente acabava influenciando nas atividades pedagógicas das escolas e nos eventos promovidos. Influenciava também no palestrante – agente religioso – que deveria ser convidado e em todos os casos, o direcionamento religioso que seria adotado pela escola.

Nesse sentido, no cotidiano das escolas visitadas, os professores do Ensino Religioso de tais unidades de ensino eram militantes de suas respectivas crenças, o mesmo sendo percebido, de alguma forma, em relação a diretores e dois professores das demais disciplinas, entusiastas e defensores do tema.

Foi possível perceber que algumas religiões, representadas na escola *Zeta*, buscavam uma colaboração, criada para reforçar a presença daquelas religiões na escola e, ao mesmo tempo, tornar essa colisão mais forte e combativa em relação a outras religiões ou em relação aos que não concordavam com a presença da religião naquele espaço, professassem ou não determinado credo. Um dos entrevistados indicou:

[...] não concordo com a interferência da religião aqui na escola. A gente nota uma forte aproximação entre os católicos e evangélicos na nossa escola. Eles fazem eventos, chamam padres e pastor e dizem que é ecumênico. Trazem para dentro da escola suas crenças e esquecem que tem gente que não concorda. Eu sou ateu e não acho certo isso (P-VII).

Para dar a dimensão da disputa interna, cito um evento que teria ocorrido na escola *Zeta*. Na abertura, um padre e um pastor, que teriam sido convidados pelo diretor, declarado evangélico, com a influência de um professor também evangélico e de uma coordenadora da SME, católica, faziam exposição sobre valores, a exemplo, segundo um entrevistado, do que ocorria em relação à disciplina Ensino Religioso. Um professor, que se declarou espontaneamente espírita, teria pedido para participar como expositor, mas sua presença não

fora bem-vinda. Em relação à situação, um entrevistado frisou que tal professor não tinha sido convidado, tendo ficado “*perdido*” por defender sua religião, não sendo feliz na sua fala, enquanto o padre e o pastor tiveram uma fala boa.

Observei que colaborar para disputar implica na escolha daquele com quem interessa colaborar e contra quem interessa disputar, tal como pôde ser verificado em relação à Umbanda, cujos símbolos, orações, cânticos, crenças e rituais não eram admitidos no ambiente escolar. Para um dos diretores, a Umbanda era uma religião que ele deseja bloquear na referida escola, pois abrir espaço para o umbandista era algo considerado inadequado, tal qual teria sido reportado por uma aluna que se recusou a confeccionar uma máscara africana, na aula de Artes, porque “*achou que era macumba*” (D-VI). Um compasso – registrou um professor – foi considerado por um aluno evangélico como sendo “*objeto do diabo*”, por associá-lo a “*algumas brincadeiras para chamar espíritos*” (P-XI).

Nas escolas *Delta* e *Sigma* a colaboração entre diretores e professores – do primeiro segmento do ensino fundamental – garantiu a implantação de tal disciplina nas respectivas escolas. A colaboração, no entanto, não deveria ser vista como espontânea, na medida em que as normas da SME condicionavam a inserção da referida disciplina ao interesse do professor, à aprovação do diretor e do coordenador. O comprometimento do professor era necessário porque, uma vez aprovada, este estaria se desligando de sua turma do primeiro segmento, o que poderia desfalar a escola.

A religião adotada nas aulas de Ensino Religioso e a prática de orações observadas em outras aulas representavam uma forma de disputa pelo espaço e pela atenção dos alunos. Os professores disputavam com os diretores e demais membros da comunidade escolar por fazerem uso de suas aulas para difundirem valores de seus credos; disputavam usando livros religiosos de suas igrejas, imagens e abordagens nessa direção, em detrimento das crenças e não crenças existentes naqueles espaços.

Profissionais das três escolas colaboravam e disputavam ao fazerem uso dos murais com temáticas religiosas, pois reforçavam, naquele espaço, preceitos, valores, símbolos e personagens dos seus credos. Professores de outras crenças – ou que entendiam como não adequada à presença da religião nas instituições públicas de ensino, adotavam postura explícita de não colaboração, em alguns casos, ou estratégias que evitavam confronto e conflito.

Para exemplificar as reações daqueles que não concordam com orações na escola, um entrevistado relatou que alguns professores faziam cara feia na hora que realizava tal ato,

demonstrando sua discordância (P-IX). Um desses professores, que explicitamente não desejava colaborar com a disseminação da religião no espaço escolar, deixou clara sua posição ao dizer “*Eu saio da sala, não participo. Isso não deveria acontecer na escola pública*” (P-XIII).

Outro professor, apesar de discordar da presença da religião na escola pública, registrou ser difícil combatê-la em sua escola, pois “*ninguém deu assunto*” às suas críticas e comentários (P-XII). Outro professor (P-XIV) destacou que via problemas, mas preferia não demonstrar discordância, embora acreditasse ser um erro de sua parte, mas havia muitos militantes católicos e evangélicos na escola.

A disputa pôde ser observada também na escola *Zeta*, no que diz respeito aos símbolos religiosos. A retirada da imagem de uma santa da secretaria comentada na página 152 foi mais um indicativo. A manutenção de uma Bíblia, na biblioteca, referente comum aos católicos e aos evangélicos, evidenciava uma colaboração, ao mesmo tempo em que demonstrava disputa com outras crenças o que poderia ofender os que não professavam crenças ou não acreditavam que a religião deveria estar presente em uma escola pública.

A não colaboração e a demonstração explícita da não aceitação da religião no espaço escolar também puderam ser percebidas nas escolas visitadas, conforme relataram alguns entrevistados. Em momentos distintos, dois professores comentaram que o diretor da escola foi muito questionado após contratar uma ONG evangélica para desenvolver um trabalho com os alunos. Para eles

A escola fez um evento que teria religiosos e pediu para os professores participarem. Alguns professores se colocaram contrários alegando que a escola é laica, reclamaram com a direção [...] (P-XI).

Teve um evento aqui na escola e nós não concordamos [referindo-se apenas aos professores leigos]. Perguntamos à direção da escola por que estavam criando aquela atividade para os alunos por meio de uma ONG evangélica? Quem estava pagando aquele investimento?(P-XIII).

O questionamento dos professores explicitou as disputas na escola. De um lado, católicos e evangélicos tentando impor suas crenças e seus valores; do outro, profissionais contrários à presença da religião tentando resistir ao domínio religioso a fim de preservar a neutralidade do espaço público.

5.5 CONCLUSÃO PARCIAL

Como registrado no capítulo 4, considerações preliminares sobre este trabalho de pesquisa mostraram-se importantes pelas razões apresentadas, tanto em relação à dicotomia

entre o discurso formal-institucional e as ações tomadas na rede municipal, quanto em relação a outros trabalhos que tomaram por base redes, geografias ou níveis de ensino eventualmente distintos.

Assim como observado nas escolas estaduais observadas, as municipais apresentaram diferenças entre direcionadores legais, formais e prescritivos, da prática cotidiana em sala de aula e da ocupação do espaço escolar, especialmente influenciadas pelo caráter difuso e impreciso da disciplina, tanto na CF/88, na LDB/96 quanto nas orientações da SME.

Branco (2012) observou o discurso religioso e a ocupação do espaço escolar, pela religião, em escola municipal de educação infantil que não possuía a disciplina formal de Ensino Religioso, em Duque de Caxias. As conclusões da referida autora encontram eco nas conclusões desta tese, em escolas do ensino fundamental, com ou sem a disciplina, na medida em que se observou a naturalização da religião no espaço escolar, presente que estava em murais, versículos bíblicos e frases de agradecimento a Deus, assim como nas práticas e discursos religiosos que observam, na religião, o insumo necessário para difusão dos valores não mais transmitidos pelas famílias.

Grassi (2012) aponta, em seu artigo sobre escolas da rede municipal de São José dos Campos, no estado de São Paulo que inconsistências e contradições foram observadas naquele município em relação ao Ensino Religioso, conclusões também obtidas no estudo da rede municipal, em Duque de Caxias, no ensino fundamental, em escolas com e sem a disciplina. Em ambos os casos, o discurso inicial é de uma escola laica, preocupada com a formação plural dos alunos, situação que logo se desfaz em prol de um ambiente repleto de práticas e símbolos religiosos, com favorecimento a determinadas religiões.

Seffner e Santos (2012), que estudaram escolas da rede municipal em três municípios do estado do Rio Grande do Sul, também observam que a disciplina Ensino Religioso abre espaço para o professor definir seu conteúdo, seus objetivos e adotar material didático baseado em suas crenças. Tal como observei em relação à rede municipal de Duque de Caxias, os autores apontam para o equívoco do tema religião na escola pública, explorando alternativas de ações multidisciplinares que se apresentariam com maior impacto na formação de um cidadão.

Santos e Lemos (2011), que analisaram oito escolas da educação básica da rede municipal, em Niterói, rede que não ofertava a disciplina Ensino Religioso, também observaram que a existência de expressiva resistência à laicidade do ambiente escolar, em razão do apelo do aprendizado potencial de valores sociais e morais em tese inseridos na

referida disciplina. Minha pesquisa encontrou eco também em relação ao proselitismo descrito pelas autoras, para as quais a religião é “concretizada por meio de vias transversas, como símbolos religiosos dispostos nas salas de aula, comemorações de festas cristãs” e outras ações pedagógicas do corpo docente (Santos; Lemos, 2011, p. 3).

Silva (2013), que estudou escolas de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu, também no Estado do Rio de Janeiro, observou a contradição entre o discurso de escola neutra imerso em ambiente com naturalização da religião e ostensiva presença de artefatos e rituais religiosos; da influência das crenças dos indivíduos na formatação da disciplina e na determinação dos espaços a serem ocupados; no predomínio de determinada religião em detrimento de outras religiões ou na redução do espaço aos que não professam religião alguma ou que não entendem o espaço escolar público o espaço para crenças privadas. As conclusões do autor reforçam as constatações observadas em Duque de Caxias, de uma forma geral.

Os achados de Medeiros (2012), em cinco escolas da rede municipal de ensino fundamental, em Petrópolis, também se equiparam a alguns dos aspectos observados na rede municipal em Duque de Caxias, especialmente nas questões que envolvem o desrespeito aos alunos pela introdução da religião na escola pública de forma impositiva, além da ocupação do espaço público com diversas manifestações de cunho religioso.

Pereira e Nishimoto (2012, p. 90), observaram as escolas da rede municipal em três municípios do estado de Mato Grosso do Sul, e constataram que o Estado de direito teria sido “perfurado pela presença dissimulada da religião”, independentemente da disciplina Ensino Religioso constar do currículo escolar. Observam as autoras que crenças dos atores da educação orientam a ocupação dos diferentes espaços no contexto escolar. Na rede municipal por mim estudada o mesmo pôde ser concluído, mesmo em relação às escolas que, do ponto de vista formal, não ofertavam a disciplina Ensino Religioso.

Escolas da mesma rede, em Duque de Caxias, apresentaram configurações distintas, tendo em vista o caráter dinâmico das configurações, em geral, e do espectro difuso da disciplina ou mesmo do que seria a falta desta em ambientes repletos de símbolos e rituais religiosos, como observado nas escolas sem a presença do Ensino Religioso formal, nas quais foi possível constatar a presença de religiosos, de prática de orações e de mensagens alusivas à religião, a Deus e a Jesus Cristo, em seus diferentes formatos e propósitos.

Escolas de uma mesma rede adotaram diferentes configurações, mesmo entre aquelas que possuíam o Ensino Religioso enquanto disciplina formal. Critérios de anotação de

presença, participação em conselhos de classe, testes e provas para estabelecimento de notas, acobertamento do caráter facultativo, escolha do material didático ou mesmo a definição do conteúdo programático distinguem escolas de uma mesma rede.

A influência do diretor e, principalmente, do professor do Ensino Religioso, na rede municipal, em Duque de Caxias, foram também determinantes para definição de parte expressiva do que chamamos aqui de configuração. Deste modo, é também possível inferir que professores em uma mesma escola contribuem para diferenças na condução da disciplina, quer pela ausência de direcionadores claros, quer pela liberdade que o processo oferece a cada um deles, conforme observado nos estudos de Seffner e Santos (2012) e Silva (2013).

CONCLUSÃO

A partir das questões chave apresentadas nesta tese, busquei identificar elementos constitutivos das configurações do Ensino Religioso em escolas públicas do ensino fundamental, nas redes estadual e municipal, no município de Duque de Caxias, descrevendo e analisando tais configurações entre as redes, entre escolas de uma mesma rede e mesmo entre profissionais de uma mesma escola, apoiada na premissa de que o desenho federalista, que outorgou autonomia aos municípios, a partir da CF/88, foi determinante para gerar assimetrias nas configurações da referida disciplina, tornando as configurações dependentes de práticas colaborativas entre governos em ambientes propícios à presença e ação de grupos de interesse religiosos.

Os estudos realizados indicaram que as redes estadual e municipal possuem simetrias e assimetrias em diversos aspectos que disciplinam ou caracterizam o Ensino Religioso, no ensino fundamental, no município de Duque de Caxias, tanto nos aspectos legais e no discurso institucional, quanto na prática efetiva em sala de aula e na ocupação do espaço escolar, situação que também se observou entre escolas de uma mesma rede, com sugestão de práticas e procedimentos distintos entre professores de uma mesma escola.

O estudo demonstrou a inexistência de uma disciplina Ensino Religioso com caráter facultativo, com conteúdo programático objetivo, definido e protegido institucionalmente contra o proselitismo, mas sim um conjunto amplo, diversificado e difuso de proposições vagas sob a orientação de diretores e professores, apoiados – em maior ou menor intensidade – por coordenadores das áreas pública e privada, formal ou informalmente inseridos no processo de gestão da educação pública.

As assimetrias ou simetrias, nas redes estadual e municipal, em Duque de Caxias, são mais dependentes dos interesses dos gestores e dos professores, de uma forma geral, do que dos instrumentos legais que institucionalizam a disciplina ou que sustentam sua existência. Nesse caso, a estratégica indefinição da disciplina permite definições provisórias e circunstanciais sobre o que seja Ensino Religioso; sobre como, quando e onde deve ser implementado e por quem deve ser conduzido, reflexo da anomia jurídica e política.

O proselitismo, condenado na Constituição Federal, na LDB/96 e no início da maioria das entrevistas, é prática corrente nas escolas visitadas, estando também presente no discurso e nas ações de diversos gestores e professores, nos diferentes níveis, tanto nas escolas que introduziram a disciplina Ensino Religioso, formalmente, quanto naquelas que não possuem em suas grades curriculares.

A premissa de que o grau de liberdade do regime federativo, na esfera municipal, a partir da CF/88, foi determinante para legislações, formatos e práticas distintos em relação ao Ensino Religioso precisa ser relativizada, pelo menos em Duque de Caxias, na medida em que antes da CF/88 o município já legislava sobre o educação religiosa. Assim – ao contrário do que se pode dizer em relação à LDB/96 e a lei 9475/97 – não é possível afirmar que a partir dela novos espaços tenham sido abertos para grupos de interesse no âmbito local, resultando em diferentes configurações do Ensino Religioso, em que pese o deslocamento mais efetivo de recursos financeiros e maior capacidade de investimentos ou de gastos públicos, especialmente nessa disciplina.

A mesma afirmação pode ser extraída em relação ao regime de colaboração, na medida em que o estudo sugere que o mesmo pode contribuir com configurações mais ou menos alinhadas entre escolas de redes distintas, embora a participação do diretor e dos professores – inclusive nas escolas que não possuem tal disciplina – seja mais decisiva para a presença da religião no ambiente escolar pela imprecisão do conteúdo, do material didático, dos objetivos da disciplina, dos critérios de controle de frequência do discente, de aprovação e de tantos outros aspectos decididos em sala de aula.

Muitas são as questões distintivas ou semelhantes na análise das configurações entre as duas redes, em Duque de Caxias, tanto em relação aos aspectos prescritivos, legais, institucionais, quanto em relação aos resultados das observações das aulas, da ocupação do espaço escolar e das diversas interações com gestores da educação pública, dentro das escolas visitadas ou no âmbito das Secretarias ou Coordenadorias.

Em relação à legislação, observei considerável assimetria entre as duas redes de ensino. Enquanto a rede estadual do Rio de Janeiro prescreve o Ensino Religioso confessional, a rede municipal de Duque de Caxias valeu-se dos ditames da CF/88 e da LDB/96 para definir as normas e diretrizes para condução da disciplina. A inexistência de leis, no âmbito do município, fornece flexibilidade aos gestores e também aos professores. Aos primeiros, por não ficarem amarrados a concursos públicos; aos segundos – os professores – por não ficarem presos à disciplina, principalmente em situação de reestruturação interna ou de seus interesses pessoais.

A formação exigida ao professor e o ritual para sua homologação na disciplina Ensino Religioso também são dissonantes. O envolvimento da autoridade religiosa no processo de homologação do docente, no âmbito do estado, se torna necessário, bem como a licenciatura plena para atuação no segundo segmento do ensino fundamental. No município, por outro

lado, basta formação de nível médio para se tornar professor, dependendo de procedimentos internos para se credenciar à disciplina.

Em relação às normas, ao conteúdo programático e ao material pedagógico é possível destacar pontos de simetria e de assimetria. Normas, com diferentes níveis de formalização, especificam os responsáveis por elaborar o conteúdo programático, por definir e/ou produzir o material pedagógico; definem também, a carga horária do professor, tempo de aula semanal, o processo de formação continuada, o material pedagógico, o conteúdo programático, a metodologia, o processo de avaliação, o controle de frequência dos alunos e a comunicação aos pais e alunos sobre o caráter facultativo do Ensino Religioso.

Na rede estadual as instituições religiosas são responsáveis, do ponto de vista formal, por elaborar o conteúdo programático e por definir o material pedagógico, ações ainda não efetivadas em razão das turmas não estarem separadas por credo. Nesse sentido, na rede estadual não existe definição do que deve ou não deve ser ensinado nas aulas Ensino Religioso. Não foi possível identificar o conteúdo programático definido pela rede estadual, efetivamente, visto que não se encontrava disponível até a conclusão desta tese.

A seleção dos temas a serem abordados e a produção do material pedagógico, na rede municipal, são – teoricamente – realizados pelos professores da disciplina, em conjunto com a Coordenação Ensino Religioso. A definição dos temas, no entanto, não se dá a partir de documento formal da SME. Nesse sentido, as duas redes são assimétricas, pois, na rede estadual, caberia – ou caberá – às autoridades religiosas.

Nas *orientações básicas* do estado existiam alguns temas sugeridos, como o papel relevante da família, os princípios morais e da boa convivência. Nesse aspecto havia simetria entre as duas redes, uma vez que no município também eram indicados temas gerais ligados à família, aos valores morais, às normas e regras para boa convivência na sociedade e, a partir deles, o professor decidiria o conteúdo e o recurso pedagógico que iria adotar.

No município, cada professor definia o seu próprio material didático, normalmente em função de sua crença ou do que acreditava ser necessário ou adequado aos alunos. No estado, por outro lado, havia um documento confessional católico, produzido em conjunto pela CNBB e pela Coordenação Ensino Religioso, para ser adotado por todos os professores da rede e para todos os alunos, independentemente dos credos.

A formação pedagógica continuada é citada como mandatória nas duas redes, cuja execução dos programas depende das próprias Secretarias de Educação. Por outro lado, a rede estadual conta com a participação da Pastoral da Educação, para os professores católicos e, da

OMEBE, para os evangélicos, para formação espiritual, cujos deslocamentos para o treinamento comprometem, frequentemente, as aulas dos professores envolvidos entre uma e duas vezes por mês.

Tanto a rede estadual quanto a municipal apresentaram a mesma recomendação metodológica: que as aulas partam de questões básicas da vida com relação à experiência da transcendência – superioridade do criador em relação à criatura. Nesse sentido, a linguagem da experiência religiosa considerava que os sujeitos careciam de transcender o que estava posto no mundo material, abrindo espaço para o axioma da existência de um ser superior, transcendente, chamado Deus, que explicaria o mistério da existência humana, não assumidos ou compreendidos como parte do discurso religioso.

No que diz respeito ao processo de avaliação e controle de frequência, as redes prescreviam normas diferentes. Na estadual havia previsão de avaliação e controle de frequência para os alunos que optassem pela disciplina, o que só poderia ocorrer quando as turmas estivessem separadas por credo. Na municipal, não havia previsão formal desses instrumentos.

Da mesma forma, havia diferença quanto à comunicação aos pais e alunos sobre o caráter facultativo do Ensino Religioso. No estado havia um formulário – preenchido pelo aluno ou pelos pais ou responsáveis – no ato da matrícula – para que os pais ou responsáveis informassem a opção ou não pela disciplina, bem como a crença religiosa. A direção da escola também deveria registrar a informação no sistema de matrícula da SEEDUC *on line*. No município não havia formulário ou registro formal de que a disciplina era facultativa. A referida informação deveria ser fornecida pelos professores, coordenadores e diretores, oralmente, nas reuniões de pais, conforme relato dos entrevistados.

Uma questão importante e simétrica no discurso institucional-formal nas duas redes de ensino – por parte de coordenadores, secretários, subsecretário, diretores e professores de Ensino Religioso – era o caráter difusor de valores da disciplina, a partir de algo de interesse público, pois ensinar valores era concebido como uma tarefa nobre, parte integrante da formação do cidadão. O Ensino Religioso poderia reverter comportamentos inadequados, funcionar como a solução para a indisciplina nas escolas, recuperar os valores da família e despertar a religiosidade interna que mesmo o ateu teria.

É importante considerar que atribuir ao Ensino Religioso um caráter de interesse público, como o fez a maior parte dos entrevistados, permite inferir que se trata de uma estratégia com o intuito de garantir a presença da disciplina nas escolas públicas. Estes

sustentam que ensinar religião faz parte da educação no sentido amplo. Vale lembrar que, tomando por base esse pressuposto, grupos religiosos, em especial católicos e evangélicos, conseguiram inserir na LDB de 1996 que a disciplina é parte integrante da educação do cidadão, sendo, portanto, algo de interesse público.

Há, todavia, dissensões entre os religiosos. Apesar do alto grau de centralismo da Igreja Católica, as *Católicas pelo direito de decidir* defendem que o Ensino Religioso é de interesse particular, inadequado às escolas públicas. Como a presença dessa disciplina no espaço escolar público remete à ideia do interesse privado permeando o público e, portanto, considerada como negativa. Ao alterar o sentido de tal expressão, os defensores da disciplina conseguem esconder suas reais intenções evangelizadoras, colocando-se em posição confortável diante dos opositores. Assim, aqueles que se posicionam contra a presença do Ensino Religioso na escola pública estão se opondo a algo nobre como ensinar valores, tão necessário à formação do cidadão na sociedade moderna.

Entre os evangélicos também se verificam divergências quanto à presença do Ensino Religioso nas escolas públicas. Batistas e presbiterianos se posicionam contrários à presença da religião no espaço público porque defendem a separação entre Estado e Igreja, conforme declarações dos representantes dessas instituições no *site* do *Observatório da Laicidade na Educação*.

Destaco ainda que o uso da expressão “a escola é laica”, por parte de alguns dos entrevistados, como sendo aquela que contempla todas as religiões, pode ser compreendida em termos lógicos como um equívoco conceitual e em termos sociais como uma dissimulação.

Do mesmo modo que o formato apresenta simetrias e assimetrias, o mesmo pode ser dito em relação à prática do Ensino Religioso em sala de aula, considerando-se o material pedagógico adotado, a exposição oral dos professores, suas posturas diante dos alunos, bem como o uso do espaço escolar para além da sala de aula. As práticas observadas orientavam-se por um viés cristão e transitavam predominantemente entre as vertentes católica e as evangélicas, evidenciando que nas escolas visitadas praticava-se o proselitismo cristão, por vezes em diferentes intensidades, mesmo que de forma não reconhecida pelos entrevistados.

O material pedagógico analisado – que incluiu livros didáticos, um filme religioso e textos – apresentou mensagens implícitas e explícitas de ensinamentos morais religiosos cristãos, inclusive com algum viés de preconceito a outras religiões, em ambas as redes. Os textos apresentavam passagens com evidentes propósitos evangelizadores, com ensinamentos

bíblicos, versículos, alusão aos dez mandamentos, definição do comportamento esperado para um *servo de Deus* e o amor de Deus por suas criaturas.

Os livros didáticos eram escolhidos pelos próprios docentes, vinculados às suas respectivas crenças, a despeito de normas ou procedimentos distintos, frequentemente negados pelos professores envolvidos. Citações e evocações a Deus e Jesus, versículos bíblicos e temas que diminuía o papel da mulher na sociedade predominavam no material utilizado, o que também ocorreu com a sexualidade, frequentemente explorada de maneira estreita e preconceituosa justificada por oratória religiosa.

Mesmo quando os textos não explicitavam a religião, a exposição oral dos professores de Ensino Religioso, direta ou indiretamente, permeava o universo cristão, nas escolas visitadas. Expressões, como “você são filhos de Deus”, além de mensagens implícitas de ensinamentos bíblicos, de que “somos feitos à imagem e semelhança de Deus” integravam as opções para a condução do Ensino Religioso. No que diz respeito ao material pedagógico, os professores da rede estadual não faziam uso daquele produzido pela SEEDUC.

O mesmo se verificou nas escolas municipais, nas quais os professores adotavam para as aulas os livros de suas religiões. Nesse sentido, é oportuno observar que a transferência da responsabilidade pela definição dos conteúdos do Ensino Religioso, do CNE para os sistemas de ensino, e a inexistência de fiscalização ou controle por parte das Secretarias de Educação pode contribuir para situações como as observadas na pesquisa, com prejuízos para os alunos que sofrem com práticas proselitistas, segregadoras e preconceituosas.

Há que se considerar que tais práticas podem ocorrer também em ambientes escolares que não ofertam a disciplina Ensino Religioso. A presença dos artefatos religiosos no espaço escolar, de rituais ou de aulas de religião por vezes travestidas de palestras motivacionais foi observada em ambientes que não ofertavam aquela disciplina. Redes de fomento a determinadas religiões, em regime de parcerias, assumiram a posição do professor e do aparato público em prol de ações evangelizadoras.

A postura do professor diante dos alunos, considerando-se suas atitudes e comportamentos, também foi outro aspecto simétrico ao se comparar as escolas estaduais com as municipais, em Duque de Caxias. Em ambos os casos foram observados um tom evangelizador, predominantemente autoritário, em franca contradição com o discurso institucional-formal das duas redes, bem como em contradição com a tolerância, respeito às diferenças e à liberdade de crença, frequentemente destacados no discurso dos próprios docentes.

A posição autoritária estava presente também no fato de o professor, a despeito da pluralidade religiosa em sala de aula, impor preceitos cristãos ou, em alguns casos deliberadamente vinculados à sua própria crença. A visão autoritária pôde ser percebida pelo simples fato de a disciplina ser imposta aos alunos, que – no geral – não são informados sobre seu caráter facultativo. Isso implicou frequentes embates entre alunos e docentes, deixando clara a resistência de parte dos alunos à disciplina.

Para demonstração de *força* dos professores do Ensino Religioso, e da necessidade de presença dos alunos em sala de aula, eram comuns ameaças, uso de avaliações e controle de frequência como instrumentos de repressão a fim de garantir a disciplina. Assim, a imposição do Ensino Religioso, a falta de transparência na exposição do seu caráter facultativo e as ameaças auxiliam na compreensão do tom autoritário observado com frequência nas aulas.

O espaço escolar além da sala de aula vem sendo ocupado de forma ostensiva com imagens, rituais e símbolos religiosos, independentemente da presença da disciplina formal de Ensino Religioso. Alusões a Deus, Jesus Cristo, sinos, árvore de Natal e guirlandas – normalmente associados à Igreja Católica – eram frequentemente expostos, juntamente com salmos e mensagens que tangenciavam o universo cristão, normalmente católico e evangélico.

Em um pacto de convivência (relativamente) harmônica, os espaços eram compartilhados – e defendidos – por professores da crença católica e evangélica, cada um deles buscando destacar símbolos diversos, tais como imagem de santos, Bíblia, crucifixo, missas, oração do Pai Nosso, mensagens orais com alusão a Deus e Jesus Cristo e formatura com ornamentação religiosa, independentemente, também, da presença formal da disciplina Ensino Religioso.

Os grupos de interesse, no contexto da pesquisa, representados de forma hegemônica pelas religiões católica e as evangélicas, revelaram-se o aspecto mais complexo do estudo por duas razões básicas: primeiramente, pelo caráter eventualmente reservado, privado, das relações entre grupos de interesse e os agentes do Ensino Religioso, fossem professores, diretores, coordenadores, secretários ou subsecretários. Em segundo lugar, pelos diferentes níveis de organização e de influência de cada uma das religiões, dentro de um contexto dinâmico e em permanente tensão.

No que pôde ser observado na rede estadual, grupos de interesse católicos exerciam maior influência na Coordenação de Ensino Religioso, explicitada pela estreita relação mantida entre o coordenador e representantes da Igreja Católica, resultando no seu favorecimento em detrimento de outras crenças. A influência foi também evidenciada pela

escolha do material pedagógico para uso em toda a rede de ensino – centrado na Campanha da Fraternidade e no método da Ação Católica *ver, julgar, refletir e agir*. É oportuno lembrar que até mesmo a escolha do coordenador da disciplina indicava favorecimento ao catolicismo.

As Igrejas Evangélicas, por sua vez, no âmbito da SEEDUC e da Coordenação de Ensino Religioso – representadas pela OMEBE – atuavam em parceria com as iniciativas católicas, mas não interferiam no formato da disciplina, assumindo o papel de coadjuvantes. Na SME e Coordenação de Ensino Religioso não foi observada a mesma relação entre agentes públicos e a Igreja Católica, como na rede estadual, embora pressões dos católicos tenham sido relatadas em algumas entrevistas.

Assim como os agentes externos e internos, na SEEDUC e na SME, tentavam fortalecer seus interesses religiosos, professores e diretores tentavam fazer valer seus valores religiosos, influenciando diretamente no cotidiano escolar. Nesse sentido, grupos interessados na introdução ou fortalecimento de determinadas crenças no espaço escolar, através do Ensino Religioso ou de práticas religiosas, transitavam na escola. A religião católica buscava cooperação com as evangélicas a fim de reforçar suas presenças na escola e tornarem-se mais forte e combativa diante de outras formas de crer e não crer presentes naqueles espaços.

As aulas de Ensino Religioso com base no credo cristão e a prática de orações observadas em outras aulas representavam uma forma de competição pelo espaço e pela atenção dos alunos. A competição se estabelecia entre docentes e diretores e demais membros da comunidade escolar quando os professores de Ensino Religioso faziam uso de suas aulas para difundirem valores de seus credos; quando adotavam livros religiosos de suas igrejas e abordagens nessa direção, quando difundiam mensagens religiosas por meio dos murais, em detrimento das crenças e não crenças existentes.

A competição se fez presente materialmente quando a imagem de uma santa da secretaria foi retirada por um diretor evangélico; a cooperação, por outro lado, pôde ser percebida pela manutenção de uma Bíblia na biblioteca, referente comum aos católicos e aos evangélicos, mas também demonstrava competição dessas religiões com outras crenças.

A competição pôde ser percebida ainda pelos discentes evangélicos que buscavam impor sua religião em sala de aula ou em outras questões no âmbito da escola. Algumas posturas assumidas por estes exerciam pressão sobre os demais membros da comunidade escolar, interferindo até mesmo na não realização de eventos ou atividades. Depoimentos e ações indicavam que a presença expressiva de alunos, professores e pais evangélicos, nas

escolas da rede municipal e estadual, poderia ser um elemento de inibição e de mudança de práticas até então adotadas.

A acomodação, por outro lado, também se fez presente entre os fenômenos sociais observados nas práticas das escolas e entre atores de uma mesma unidade de ensino. Aqueles que discordavam da presença da religião na escola pública não cooperavam, a fim de evitar confronto e conflito por reconhecerem a supremacia dos católicos e evangélicos naquele ambiente ou pelo prejuízo social que poderia ser experimentado a partir de um embate explícito.

A autoria de textos era frequentemente omitida, assim como era negado, por parte dos entrevistados, que o Ensino Religioso nos moldes observados fosse proselitista. Nesse contexto, o discurso científico foi preterido ou contestado por vieses religiosos, que também comprometiam estudos ou reflexões sobre a África, suas crenças e costumes, pela associação potencial à Umbanda e ao Candomblé, principais crenças de matriz africana, em Duque de Caxias.

Observei reduzida abrangência da disciplina formal Ensino Religioso nas duas redes de ensino. Por razões distintas, medidas adotadas pela SEEDUC e pela SME, entre 2012 e 2013, reduziram de maneira expressiva – na forma de um regime de colaboração não explícito – o espaço da disciplina nas escolas estaduais e municipais e, conseqüentemente, a necessidade de financiamento público da religião privada.

Por diferentes motivos, o Ensino Religioso formal se transformou em um problema para os gestores chave das redes municipal e estadual: além de ocupar espaço na grade curricular da escola, comprometendo a intensidade de disciplinas com impacto na melhoria dos índices educacionais, a disciplina consome recursos materiais, financeiros e humanos, quer pela necessidade de admissão, deslocamento e manutenção de professores, quer pelo aparato administrativo e acadêmico necessários ao suporte à disciplina.

Foi possível constatar – nas escolas visitadas e nas práticas cotidianas, nas duas redes – elevado nível de simetria em relação ao modelo essencialmente confessional, às práticas proselitistas, à exposição oral dos docentes com base em conteúdos predominantemente cristãos, à postura autoritária destes, à forte presença da religião para além da sala de aula, à competição, à cooperação e à acomodação e as diferentes formas de embates pela ocupação dos espaços. Assimétricos, por outro lado, foram a estrutura legal, o formato prescrito para a disciplina, a formação e critérios de alocação dos professores.

A observação das aulas me permitiu perceber um distanciamento expressivo entre o que prescreviam a legislação e/ou as normas e/ou as orientações das Secretarias de Educação e o que efetivamente ocorria nas salas de aula ou na ocupação da escola, de uma forma geral. A prática do proselitismo, a imposição da avaliação e da frequência dos alunos, a omissão do caráter facultativo da disciplina e a ausência de parte expressiva dos valores apontados como distintivos da disciplina, integravam o cotidiano estudado, o que poderia explicar a razão da desconversa, da protelação e da negação por parte de alguns entrevistados.

Os aspectos formais, regulatórios e normativos, envolvendo o Ensino Religioso, em Duque de Caxias, exerciam pouca influência na prática da disciplina em sala de aula, tanto nas escolas do segmento da rede estadual pesquisadas, quanto nas municipais. A militância de uma determinada religião, no núcleo escolar – com a anuência e empenho do professor – foi mais decisiva para a transmissão de valores religiosos, em sala de aula e em outros espaços da escola, do que a pressão de instituições religiosas em instâncias maiores de poder e de relacionamento político.

Nesse contexto, a imprecisão da legislação e das normas sobre o que seria ou deveria tratar o Ensino Religioso, abriu o espaço necessário – portanto estratégico – para inclusão de algo aparentemente abstrato e difuso, mas que serve para se posicionar em uma zona cinzenta entre o justo ou desejado (valores), o legal (leis; normas; caráter facultativo) e o ilegal (proselitismo religioso).

A imprecisão e a necessidade de acomodação de interesses dissonantes colocou a disciplina Ensino Religioso entre algo efetivo, que agrega valor para os que defendem a religião na escola pública; por catequizar, doutrinar, difundir dogmas e valores religiosos ou, por outro lado, uma disciplina sem qualquer efetividade ou significado; que apenas ocupa espaço na grade escolar, cria constrangimentos, potencializa conflitos, visões sectárias, separatistas, de exclusão; uma disciplina que consome recursos financeiros, humanos e materiais e dispersa a atenção em relação aos temas importantes para a educação, para a formação moral, para a autonomia do indivíduo e para o avanço da ciência.

Considerando-se que 80% das escolas públicas municipais de Duque de Caxias não ofereciam o Ensino Religioso, no período estudado, fica o desafio e a oportunidade de se explorar novos espaços para pesquisa, além daqueles estudos que apenas focalizam escolas que ofertam tal matéria. Estudos complementares podem ser desenvolvidos a partir deste trabalho.

Um deles diz respeito à influência da presença de pais e alunos evangélicos em reforço a grupos organizados de pressão pelo Ensino Religioso. Análises sugerem que ambientes socialmente frágeis são mais propensos a buscar soluções nas religiões com ampla capilaridade, como é o caso da crença evangélica neopentecostal. O estudo poderia avaliar também se tais grupos são, efetivamente, elementos inibidores de práticas tradicionalmente encampadas pela ou associadas à Igreja Católica e em alguns casos, às evangélicas, tais como festa junina, festa natalina, páscoa e uso de símbolos religiosos nas escolas públicas.

Uma pesquisa entre diretores, professores e alunos, nas escolas com a oferta do Ensino Religioso, poderia demonstrar se a harmonia e o foco em valores, apresentados frequentemente como justificativa para a manutenção da disciplina, acaba por produzir ou estimular mais conflitos e desavenças no espaço escolar, contribuindo ainda para constrangimentos associados às diferentes percepções sobre crenças religiosas.

Outras pesquisas poderão investigar se a competição religiosa, constatada nesta tese – aliada à indisposição e desinteresse da maior parte dos alunos observados – podem ser contornados por novas abordagens pedagógicas que reforcem a tolerância religiosa, o respeito ao próximo, o caráter laico da escola pública e a busca pelo bem comum, temas que contribuem para a harmonização de diferentes culturas, crenças religiosas e não crenças que permeiam o espaço escolar público.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira de; BELOCH, Israel (coords.). **Dicionário Histórico-Bibliográfico Brasileiro: 1930-1983**. Rio de Janeiro, v.3. Editora Forense Universitária: FGV/CPDOC: FINEP, 1984.

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e Políticas Públicas: o Impacto das Relações Intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F. I. ; BEIRA, L.(Orgs.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**, v.1. São Paulo, 2007.

_____. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: Diagnóstico e Propostas de Aperfeiçoamento. In. Oliveira, Romualdo Portela (org) e Santana, Wagner, **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as Desigualdades garantir a Diversidade**. Brasília, Unesco, 2010.

ALVES, José Claudio Souza. Religião, Violência e Poder Político numa Favela da Baixada Fluminense (Rio de Janeiro - Brasil). **Ciências Sociais e Religião**. Porto Alegre, ano 6, n.6, out.2004.

_____. Violência e Religião: Repensando os Conceitos a partir da Baixada Fluminense. **Revista da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, série Ciências Humanas, v. 24 (1-2), jan./jun.2002.

ANDERSON, George. **Federalismo: uma Introdução**. Tradução de Evandro Magalhães Jr e Fátima Guerreiro. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Município, Federação e Educação: História das Instituições Políticas no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Federalismo e Políticas Educacionais no Brasil: Equalização e Atuação do Empresariado como Projetos em Disputa para a Regulamentação do Regime de Colaboração. In. Educação e Sociedade: **Revista de Ciências da Educação**, v.34, jul./set.2013.

ARRETCHE, Martha. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. **Revista Brasileira em Ciências Sociais**, v.14, n. 4, jun.1999.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO DE JANEIRO. Lei nº3459/00 de 14 de setembro de 2000. Disponível em <
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/16b2986622c9dfff0325695f00652111?OpenDocument>> acesso em 10 de out. 2011.

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução a Ciência Política**. São Paulo: Globo, 15.ed. 2003.

AZEVEDO, Reinaldo. Ideb 2 – Mercadante, como não poderia deixar de ser, comemora os números vergonhosos do ensino fundamental. E, mais uma vez, a opção pelo desastre. Revista **Veja**, 2012. Rio de Janeiro dia mês abreviado ponto ano Disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/ideb-2-mercadante-como-nao-poderia-deixar-de-ser-comemora-os-numeros-vergonhosos-do-ensino-fundamental-e-mais-uma-vez-a-opcao-pelo-desastre/>> acesso em: 10 de nov. 2012.

AZEVEDO, Francisco de et.al. Notas para a História da Educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XXXIV, n. 79, jul./set. 1960.

BARBOSA, Rosângela Nair de. A Precariedade na Periferia do Capitalismo. **Revista Praia Vermelha**. Rio de Janeiro, v. 20, n.1, jan./jun.2010.

BARRETO, Alessandra Siqueira. **Cartografia Política**: as Faces e Fases da Política na Baixada Fluminense. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BASTOS, Shirley da Silva. **O Ensino Religioso**: Representações sobre um Tema Polêmico. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2005.

BELOCH, Israel. **Capa Preta e Lurdinha**: Tenório Cavalcanti e o povo da Baixada. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: por uma Teoria Geral da Política. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. São Paulo: Malheiros Editores, 10. ed. 2000.

BRASIL. Constituição (1891). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Constituição (1934). Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> acesso em:
 10 abr. 2011.

_____. Constituição (1946). Disponível em
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm > acesso em:
 10 abr. 2011.

_____. Constituição (1967). Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm> acesso em:
 10 abr. 2011.

_____. Constituição (1988). Disponível em
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> acesso em: 10
 abr. 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 53 de 2006. Disponível em
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm> acesso em: 10
 abr. 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> acesso em: 10
 abr. 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > acesso em: 10 abr. 2011.

_____. Lei nº 11.494/2007(FUNDEB). Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> acesso em: 20
 abr. 2011.

_____. Lei nº 9424/96 (FUNDEF). Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm > acesso em: 20 abr. 2011.

BRAZ, Antonio Augusto e ALMEIDA, Tânia Mara Amaro de. **De Merity a Duque de Caxias**: Encontro com a História da Cidade. Duque de Caxias, Rio de Janeiro: APPH- Clio, 2010.

BRANCO, Jordanna Castelo. **A presença do Discurso Religioso em uma Escola de Educação infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Duque de Caxias**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BURDICK, John. **Looking for God in Brazil. The Progressive Catholic Church in Urban Brazil's Religious Arena.** Berkeley, Los Angeles. London: University of California press, 1993.

CAMACHO, Suzana Brunet. **Cadernos de Segredos: Marcas da Educação Católica na Escrita Íntima.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Evangélicos são homenageados com título, medalha e moções, em 20 de jun.2012. Disponível em <<http://www.cmdc.rj.gov.br/20009.asp?area=informeler&id=282>> acesso em: 19 de mar.2013.

_____. Lei 581 de 1984.

CAMARGO, Aspásia. **A Reforma Mater. Os Riscos (e os Custos) do Federalismo Incompleto.** Centro de Estudos Estratégicos do Ministro Extraordinário de Projetos Especiais, Brasília, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. Questões sobre a Gestão, Formação e Avaliação a Respeito do Ensino Religioso na Escola Pública no Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA- Estudo e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.38, jul./dez.2012.

CASARIN, Luiz Octavio Bicudo. Economia do Rio de Janeiro: Senso Comum e Agenda de Desenvolvimento. 2º colocado no I prêmio SEFAZ-SEDEIS- Finanças públicas e Desenvolvimento econômico, 2009. Disponível em <http://www.fazenda.rj.gov.br/portal/index.portal?_nfpb=true...> acesso em: 2 de jan.2012.

CASTRO, Celso Antonio Pinheiro de; FALCÃO, Leonor Peçanha. **Ciência Política: uma Introdução.** São Paulo: Atlas, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado Pede Socorro à Religião. Revista Contemporânea de Educação. **Revista Contemporânea de Educação.** Faculdade de Educação da UFRJ, v.1, n.2, 2006. Disponível em<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/20>> acesso em: 2 de mar.2011.

_____. O Mal-Estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, mai./ago. 2007. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>> acesso em: 2 de mar.2011.

COELHO, Renata Maria. **O Exercício do Controle Social na Assistência Social na Conjuntura Recente: um Estudo de Caso sobre a Experiência do Município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COLÉGIO PEDRO II, campus de Duque de Caxias. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/campi/duque-de-caxias.html>> acesso em 15 de mar. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. O Regime de Colaboração no PNE de Acordo com CNE Disponível em <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7579&Itemid=158> acesso em: 13 mai. 2011.

COSTA, Valério Mendes Ferreira. **Federalismo e Relações Intergovernamentais: Implicações para a Reforma da Educação no Brasil**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 31, n. 112, jul./set. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio; CAVALIERE, Ana Maria. O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras: Formação de Modelos Hegemônicos. In Paixão, Lea Pinheiro e Zago, Nadir (org). **Sociologia da Educação: Pesquisa e Realidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In. Educação e Sociedade: **Revista de Ciências da Educação**, Campinas, v.34, jul./set.2013.

_____. O Estado do Rio de Janeiro e o Ensino Religioso na Educação Pública: a Experiência do Município de Duque de Caxias e Petrópolis. **Notandum28**. São Paulo/Porto, ano XV, n.28, jan./abr.2012.

_____. Educação Carente de Autonomia: Regime Federativo a Serviço da Religião. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v.6, n.10, jan./jun.2012. Disponível em<<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/172>> acesso em 5 de mar.2013.

_____. Contribuições para a Análise das Interferências Mercadológicas nos Currículos Escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, set./dez.2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a04.pdf>> acesso em 5 de mar.2013.

_____. Autonomização do Campo Educacional: Efeitos do e no Ensino Religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, n.1. 2006. Disponível em < <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/18/12> > acesso em 10 de mar.2011.

_____. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. No Meio das Feras: um Professor no Conselho Estadual de Educação. **Educação e Sociedade**, n. 33, ago. 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Curso Histórico de uma Polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.17, jun.1993.

_____. O Ensino Religioso na Escola Pública: o Retorno de uma Polêmica Recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.27.2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf> > acesso em: 10 de mar.2011.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação, n.30. 2000.

_____. Questão Federativa e Educação Escolar. In Oliveira, Romualdo Portela (org) e Santana, Wagner, **Educação e Federalismo no Brasil: Combater a Desigualdade, Garantir a Diversidade**. Brasília, Unesco, 2010.

CUSTÓDIO, Aline; TOSTA, Samuel. Professores de Duque de Caxias Decidem Manter Greve Geral. 20 de mai. de 2011. **Jornal Extra/Globo on line**. Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/rio/professores-de-duque-de-caxias-decidem-manter-greve-geral-1850991.html#ixzz2Qr1uavEL> >acesso em: 19 de mar.2013.

CRUZ, da Therezinha M. L. **Irmãos a Caminho**. São Paulo: FTD, 1993.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Estado Federal**. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

ELAZAR, Daniel. **Exploring Federalism**. Alabama: University of Alabama, 1987.

ERTHAL, João Marcello. Serra Viaja até o Rei da Baixada. **Revista Veja on line**. 26 de mai.de 2010. Disponível em < <http://veja.abril.co/blog/eleicoes/tag/zito/>>acesso em: 20 de fev. 2013.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA. Disponível em < <http://www.febf.uerj.br/>> acesso em: 15 de mar. 2013.

FARHAT, Saïd. **Lobby. O que É. Como se Faz. Ética e Transparência na Representação Junto a Governos.** São Paulo: Aberje Editorial, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 14.ed. atual e ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Índice Firjan Desenvolvimento Municipal. Disponível em < <http://www.firjan.org.br/ifdm/consulta-ao-indice/consulta-ao-indice-grafico.htm?UF=RJ&IdCidade=330170&Indicador=1&Ano=2010> > acesso em: 10 de mai.2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A Fusão: Chaguismo x Amaralismo. In: **Chagas Freitas. SARMENTO, Carlos Eduardo (org).** Editora: FGV, Alerj: Rio de Janeiro, 1999.

_____. A Fusão do Rio de Janeiro, a Ditadura Militar e a Transição Política. In: **XXIII Simpósio Nacional de História.** Londrina, 2005.

_____. Política e Poder no Estado do Rio de Janeiro na República Velha. **Revista do Rio de Janeiro.** Niterói, v. 1, n.1, set./dez.1985.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **O Ensino Religioso no Brasil:** Tendências, Conquistas e Perspectivas. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1995.

FISCHMANN, Roseli (org.). **Ensino Religioso em Escolas Públicas:** Impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: FAFE – FEUSP/ PROSARE - Mac Arthur Foudation /Factash, 2008a.

_____. **Estado Laico.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008b.

FOCO NO LIVRO. **Valores para Toda a Vida.** Livro, coleção Autoconfiança. Disponível em <<http://www.foconolivro.com.br/loja/categories/B%C3%93CDBLICOS/>> acesso em: 19 de jul. 2013.

FRANZESE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil: da Constituição de 1988 aos Sistemas de Políticas Públicas**. 2010. Tese. (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

FUNDAÇÃO CENTRO ESTADUAL DE ESTATÍSTICAS, PESQUISAS E FORMAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS DO RIO DE JANEIRO. Ranking ICMS municípios estado do Rio de Janeiro. Disponível em < <http://www.ceperj.rj.gov.br/> > acesso em: 12 de mai.2013.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E POLÍTICAS SOCIAIS Fundec e o Convênio com o SENAI. Disponível em < http://www.fundec.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=127> acesso em: 13 de mar. 2013.

_____. Fundec e o Convênio com o SESI. Disponível em < http://www.fundec.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=127> acesso em: 13 de mar. 2013.

_____. Fundec e o Convênio com o CECIERJ. Disponível em < http://www.fundec.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=115> acesso em: 13 de mar. 2013.

GAZIR, Augusto. Escolas do Rio Vão Ensinar Criacionismo. **Folha de São Paulo**. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u11748.shtml>> acesso em: 15 de mar.2013.

GOMES, Marcelo. Justiça Bloqueia Bens de Ex-Prefeito de Duque de Caxias (RJ). José Camilo Zito dos Santos (PP) é acusado de envolvimento em esquema de corrupção que teria desviado mais de R\$ 700 milhões da saúde no município. **Jornal O Estado de São Paulo on line**. 24 de jan.2013. Disponível em<<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,justica-bloqueia-bens-de-ex-prefeito-de-duque-de-caxias-%28rj%29,988265,0htm>>acesso em: 10 de mar.2013.

_____. PF Cumpre 14 Mandados de Busca e Apreensão no RJ. **O Estado de São Paulo on line**. 20 de dez. 2012. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,pf-cumprido-14-mandados-de-busca-e-apreensao-no-rj,976075,0htm>>acesso em: 10 de mar.2013.

GRAMADO, Paulo. **Zito. Rompendo Barreiras com Justiça e Trabalho**. Rio de Janeiro: Liberato, 1999.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. O Ensino Religioso nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental no Município de São José dos Campos. **Notandum**28, jan./abr.2012.

GRYNSZPAN, Mario. Os Idiomas da Patronagem: um Estudo da Trajetória de Tenório Cavalcanti. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, 1990.

GUIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá. **Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro: Registros e Controvérsias**. Rio de Janeiro, Iser, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE. Cidades. Indicadores Sociais de Duque de Caxias. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > acesso em: 18 de mai.2013.

_____. Número de Matrículas, De escolas do Estado do Rio de Janeiro 2009. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rj> > acesso em: 10 de nov. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Núcleo Cefet em Duque de Caxias. Disponível em < <http://www.ifrj.edu.br/node/318> > acesso em: 10 de mai.2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Ideb 2011 de Duque de Caxias. Disponível em < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> > acesso em: 10 de mai. 2013.

_____. Ideb 2009 e 2011 - Disponível em < <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado> > acesso em: 10 de mai.2013.

JACOB, Cesar Romero, Dora Rodrigues Hees, Philippe Waniez, Violette Brustlein. **Religião e Sociedade em Capitais Brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola; Brasília: CNBB, 2006.

JARDIM, Lauro. Prefeito Condenado. Revista **veja on line**. 16 de ago.2012. Disponível em <[http:// veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/Brasil/prefeito-de-caxias-e-condenado-a-tres-anos-e-seis-meses-de-prisao-pena-e-relaxada/](http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/Brasil/prefeito-de-caxias-e-condenado-a-tres-anos-e-seis-meses-de-prisao-pena-e-relaxada/)> acesso em: 10 de mar. 2013.

LACERDA, Stélio. **Uma Passagem pela Caxias dos Anos 60**: Fragmento de Memória e Registros Diversos. Duque de Caxias, Rio de Janeiro: Edição do autor, 2001.

LAGO, Luciana Côrrea. A “Periferia” Metropolitana como Lugar do Trabalho: da

Cidade-Dormitório à Cidade Plena. **Cadernos IPPUR**, UFRJ, v. XXI, n. 2, ago./dez. 2007.

LOBO, Yolanda; FARIA, Lia. Memórias e Discursos – A Escola Fluminense Pós-Fusão (1975-1983). **Cadernos de História da Educação**, n.4, jan./dez.2005.

LUI, Janayna de Alencar. **Educação, Laicidade, Religião**: Controvérsias sobre a Implementação do Ensino Religioso em Escolas Públicas. 2011. Tese. (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2011. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Em Nome de Deus**: um Estudo sobre a Implementação do Ensino Religioso nas Escolas Públicas de São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

MARTINS, Elisa e FRANÇA, Valéria. Rosinha Contra Darwin. **Revista Época**. Edição 314, 25 de abr.2004. Disponível em < <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT731549-1664-1,00.html> > acesso em: 10 de mai.2013.

MEDEIROS, Leonardo Barros. O Ensino Religioso na Escola Pública: o Sistema Municipal de Ensino de Petrópolis. **Notandum28**, jan./abr.2012.

MELO, Hildete Pereira de. A trajetória da Industrialização do Rio de Janeiro. In. **Um Estado em Questão: 25 Anos do Rio de Janeiro**. FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva. 1ª ed. Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2001.

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na Escola**: Registros e Polêmicas na Rede Estadual do Rio de Janeiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> acesso em: 12 de mar. 2012

_____. Documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae)<. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf > acesso em: 12 de mar.2011.

_____. Mec cria Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino. Disponível em <<http://www.Todospelaeducacao.org.br/comunicação-e-midia/educação-na-midia//15642/mec-deve-ter-secretaria-para-sistema-nac-articulação-antes-de-julho>> acesso em: 20 abr.2011.

_____. Regime de Colaboração. Disponível em <[http://Cenpec.org.br/noticiasQlerQMEC-cria-secretaria-de-Articulação-com –Sistemas-de Ensino- para-tornar-regime-de-colaboração-mais-efetivo](http://Cenpec.org.br/noticiasQlerQMEC-cria-secretaria-de-Articulação-com-Sistemas-de-Ensino-para-tornar-regime-de-colaboração-mais-efetivo)> acesso em: 13 mai. 2011.

_____. Instituições de Ensino Superior em Duque de Caxias, Públicas e Privadas. Disponível em < <http://emec.mec.gov.br/> > acesso em: 13 de mar.2013.

MOTTA, Marly Silva. A fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio: Desafios e desencantos. In: **Um Estado em Questão: 25 Anos do Rio de Janeiro**. FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva. 1. ed. Editora: FGV, Rio de Janeiro, 2001.

NOBLAT, Ricardo. MP Descobre Desvio de R\$700 mil na Prefeitura de Duque de Caxias. Jornal **O Globo on line**. Em 22 de dez. de 2012. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2012/12/22/mp-descobre-desvio-de-700-mi-na-prefeitura-de-duque-de-caxias-479776.asp>>acesso em: 10 de mar.2013.

OGBURN, William e NIMKOFF, Meyer F. Cooperação, Competição e Conflito. In: CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octávio. **Homem e Sociedade: leituras Básicas de Sociologia em geral**. São Paulo: Editora Nacional. Biblioteca universitária, série 2, Ciências Sociais, v.5, 1973.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo. Princípios Educacionais das Irmãs Franciscanas de Dilligen no Brasil (1931-1961). **XIII Encontro de História Anpuh Identidades**, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo; NETO, Wenceslau Gonçalves. A Educação em Duque de Caxias sob o Olhar da Imprensa Escrita: Discussão em torno da Educação Primária e a Formação de Normalistas (anos 1950). **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n.46, jun.2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (org). **Sociologia, Consensos & Conflitos**. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e SOUZA, Sandra Zákia. O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In. Oliveira, Romualdo Portela (org) e Santana, Wagner, **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as Desigualdades Garantir a Diversidade**. Brasília, Unesco, 2010.

OSORIO, Mauro. **Rio Nacional, Rio Local: Mitos e Visões da Crise Carioca e Fluminense**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2005.

_____. **A Crise do Rio e Suas Especificidades.** Disponível em <www.ie.ufrj.br/eventos/seminarios/pesquisa/texto06_05_09.pdf, maio, 2006. Acesso em: 10 nov. 2012.

PADUA, Luciano. Antes de assumir, novo prefeito reduz contratos e denuncia “limpa” em Caxias. Prefeito eleito considera legado deixado como “caminhão de abacaxi”. **Jornal do Brasil** on line. Disponível em <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2012/12/29/antes-de-assumir-novo-prefeito-reduz-contratos-e-denuncia-limpa-em-caxias/>>acesso em: 10 de mar.2013.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle; NISHIMOTO, Míriam Mity. Homogeneização Religiosa, Proselitismo e Ameaça ao Estado Laico: Ensino Religioso em escolas públicas municipais do Mato Grosso do Sul. **Notandum**28, jan./abr.2012

PIERINI, Alexandre José. Grupos de Interesses, Grupos de Pressão e Lobbying – Revisitando os Conceitos. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 4, ed.10, maio./ago 2010.

PINHEIRO JUNIOR, Jefte da Mata. **A Formação do PT na Baixada Fluminense:** um Estudo de Caso sobre Nova Iguaçu e Duque de Caxias. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

PITTA, Antonio et al. Lixo acumulado nas ruas ampliou tragédia no RJ. Atual prefeito diz que administração anterior deixou 50 toneladas de lixo acumuladas. **Jornal O Estado de São Paulo** on line. 04 de jan.2013. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,lixo-acumulado-nas-ruas-ampliou-tragedia-no-rj,980618,0htm>>acesso em: 19 de mar.2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. **Manual de Normas e Procedimentos.** Coordenação de Ensino Religioso, 2010.

_____. Secretaria de Educação, 1984.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. **A Implantação do Novo modelo de Ensino Religioso nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Sul:** Laicidade e Pluralismo Religioso. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REIS DA SILVA, Jairo José. **A imagem de Maria na Cidade de Duque de Caxias: Mulheres Católicas e a Teologia da Libertação**. 1994. Dissertação. (Mestrado em Sociologia)

—
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROCHA, Maria Zélia Borba. A Luta Político-Cultural pelo Ensino Religioso no Brasil. **Revista Brasileira História da Educação**, Campinas, São Paulo, v.13, n.2 (32), mai./ago.2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 112, jul./set.2010.

SANTOS, Mariana dos Reis; LEMOS, Kae Stoll Colvero Lemos. A presença da Religião em Escolas Municipais de Niterói. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_UFRJ_102.559.097-05_trabalho.pdf> acesso em: 14 de mar. 2013.

SCHIAVO, José. **Dicionário de Personagens e Lugares Bíblicos**, 1989.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4359 da SEEDUC. Disponível em <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE-33307.pdf/RESOLUCAON435909DE19DEOUTUBRODE2009.pd>> acesso em: 04/03/10.

_____. **Orientações Básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais**, 2010.

_____. Quadro de Turmas da SEEDUC por Projetos. Disponível em <<http://www.educacao.rj.gov.br/emailprofessor/EmailProfessor1.asp>> acesso em: 21 de mai.2010.

_____. Resolução nº 4359 da SEEDUC. Disponível em <http://www.educacao.rj.gov.br/coie/resolucoes/res04359_anexo.pdf> acesso em: 04 de fev.2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Informações currículo, proposta pedagógica, 2004. Disponível em:<

<http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/course/view.php?id=44> > acesso em: 13 de mai.2013.

_____. Número de Cieps em Duque de Caxias. Disponível em <<http://duquedecaxias.net.br/Duque-de-Caxias/Educacao/escolas-municipais-em-duque-de-caxias-453>> acesso em: 11 de mai.2013.

SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Ensino Religioso no Interior do Estado Laico: Análises e Reflexões A Partir do Estudo de Caso em Três Municípios Gaúchos. **Notandum**28, jan./abr. 2012.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Assembleia da Rede Municipal de Caxias Mantém Estado de Greve e Fará Paralisação de 48 horas Amanhã e Sexta-Feira. **Sindicato Estadual dos Professores de Educação do RJ**. 28 de mar.2012. Disponível em http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2898>acesso em: 19 de mar.2013.

SILVA, Andréia Ferreira da. Debates sobre o Professor na Constituinte. Projetos em Disputa (1987-1988) **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em: 04 de mai.2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 24.ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, Allan do Carmo. **Laicidade versus Confessionalismo na Escola Pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)**. Dissertação, 2013. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Celina. **Constitutional Engineering in Brazil: The Politics of Federalism and Decentralization**. ST. Martin's Press, Inc, Nova York, 1997.

_____. Federalismo, Desenho Constitucional e Instituições Federativas no Brasil Pós-1988. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n.24, jun. 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia C. Macedo. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, out./dez. 2004.

SOUZA, Marlúcia Santos de. **Escavando o Passado da Cidade: Duque de Caxias e os projetos de poder político local (1900-1964)**. Dissertação. 2004. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

TOSCANO, Moema. **Introdução à Sociologia Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Básica Precisa de Um Currículo Mínimo? Especialistas discutem a necessidade de uma proposta curricular para todo o País. Debate promovido pelo movimento Todos Pela Educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/10666/a-educacao-basica-precisa-de-um-curriculo-minimo>> Acesso em: 12 jan.2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria –Geral de Planejamento. **Estudos Socioeconômicos dos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. Comparativo dos municípios fluminenses, 2010. Disponível em <<http://www.tce.rj.gov.br/main.asp?View={08193264-9E2C-48A6-A05B-D1AF011A94B5}&Team=¶ms=itemID={46C08927-F031-434B-A75F-930C441C6CD1}%3B&UIPartUID={4A295EAF-5310-47DC-968B-900266393E16}>> acesso em:10 de jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Polo Xerém. Disponível em <http://www.nano.ufrj.br/graduacao_xerem.html > acesso em 15 de mar. 2013.

VASCONCELLOS, Leila Mendes de. Território, Redes e Portos: o Estado do Rio de Janeiro. In: **I Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Rio de Janeiro, 2010.

ZANONE, Valério. Laicismo. In Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco (orgs), 1995. **Dicionário de Política**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 12. ed.2004.

ANEXOS

Anexo A – FICHA DE OPÇÃO PELO ENSINO RELIGIOSO


 GOVERNO DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

FICHA DE OPÇÃO PELO ENSINO RELIGIOSO

Coordenadoria Regional: _____
 Escola: _____ Modalidade: _____
 End.: _____

Nome do aluno: _____
 Idade: _____ ano de escolaridade (série): _____
 Quem é declarante? () aluno () responsável
 Nome do responsável (com letra de forma, legível): _____

1. Frequenta alguma comunidade religiosa? () sim - Qual? _____
Católicos, Evangélicos, Igreja Adventista do 7º dia, Centro Espírita, Eclesiásticos, Centro de Umbanda, Igreja Missionária, Templo Budista, Testemunhas de Jeová, etc.
 () não

2. Deseja participar das aulas de Ensino Religioso do seu credo?
 () Sim () Não

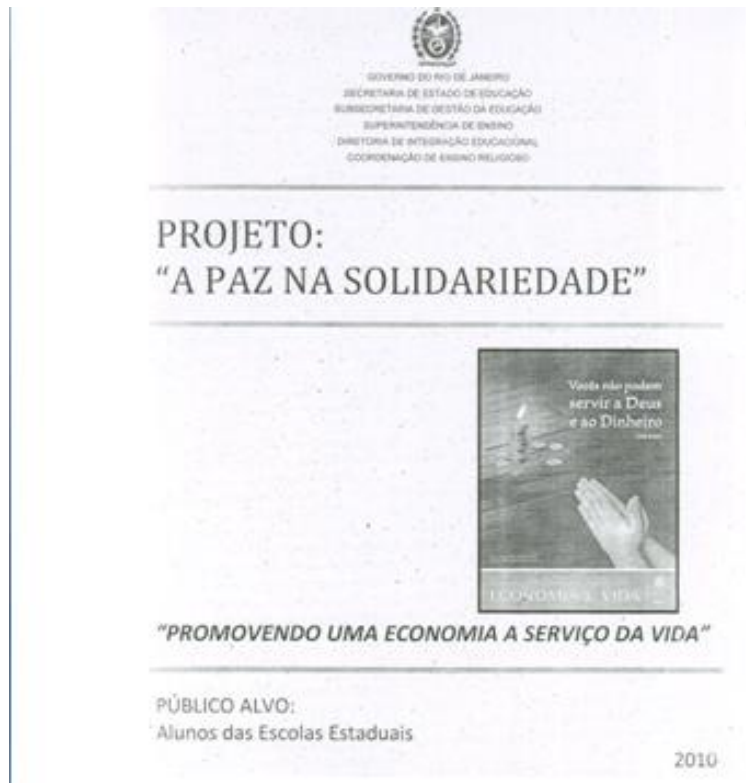
3. Mesmo não tendo nenhuma religião definida, não frequentando nenhuma comunidade religiosa, mesmo assim deseja participar das aulas de Ensino Religioso?
 () sim () não De qual credo? _____

_____ de _____ de 2010.

 Assinatura do aluno – quando maior de 16 anos

 Assinatura do responsável – quando aluno menor de 16 anos

Anexo B – CAPA DO PROJETO DE ENSINO RELIGIOSO DA SEEDUC



Anexo C – APRESENTAÇÃO DO PROJETO

1 – APRESENTAÇÃO

As Igrejas Cristãs, no Brasil, presentes no Conselho Nacional de Igrejas do Brasil – CONIC, apresentam a Campanha de Fraternidade Econômica de 2016, com o Tema "Economia e Vida e o lema "Vocês não podem servir a Deus e ao Dinheiro" (Mt 6,24).

Esta é a terceira Campanha de Fraternidade realizada de forma integrada que tem como objetivo geral: "Colaborar na promoção de uma economia a serviço da vida, fundamentada no ideal da cultura da paz, a partir do esforço conjunto das Igrejas Cristãs e de pessoas de boa vontade, para que todos contribuam na construção do bem comum em vista de uma sociedade sem exclusão".

Ao trazermos para as Escolas Oficiais do Estado do Rio de Janeiro a temática da Campanha de Fraternidade é porque acreditamos numa Educação para a solidariedade. "A cultura mantém-se ou transforma-se a partir do processo educativo, entendendo tanto a educação familiar como a escolar; o processo gerado pela convivência social, a influência dos meios de comunicação social e, até mesmo, a educação religiosa, seja ela institucional ou não. O trabalho para mudar as culturas ou estabelecer valores que devem fundamentar a vida segundo a paz, necessariamente, pelo caminho da educação e deve levar em consideração todos os elementos do processo educativo". (ABC da Fraternidade, CONIC, pag. 23. Edição CNBB).

O Projeto, apresentado como opção de trabalho, respeitando a autonomia religiosa, é um subsídio para os professores de Ensino Religioso. Na realidade, poderia ser apenas para os professores cristãos, mas já que a temática e o propósito são de interesse coletivo, pode ser desenvolvido, nas Unidades Escolares da Rede Estadual, por todos, independentemente, do seu credo, levando em consideração a interdisciplinaridade e o Projeto Político-Pedagógico.

Os professores flexível a vontade para desenvolver o projeto e para escolher os textos – no momento e na ordem que mais lhe convier.

A Coordenação de Ensino Religioso, ao elaborar este projeto, pensa apenas na busca da concretização do Ensino Religioso Confessional e Plural e, no melhor desempenho do professor e dos alunos, no processo ensino-aprendizagem, objetivando, concretamente, ajudar a comunidade educativa a assumir atitudes de solidariedade para a construção da paz, no seu cotidiano.

2 – OBJETIVOS

2.1 – OBJETIVO GERAL:

Oportunizar, a partir da temática da CF/2016, momentos de reflexão e ação, para que se estabeleça que a solidariedade, expressão viva da fraternidade que deve unir todos os humanos, é uma atitude que deve inspirar as ações individuais e coletivas e ser força que apaga a violência e traz paz.

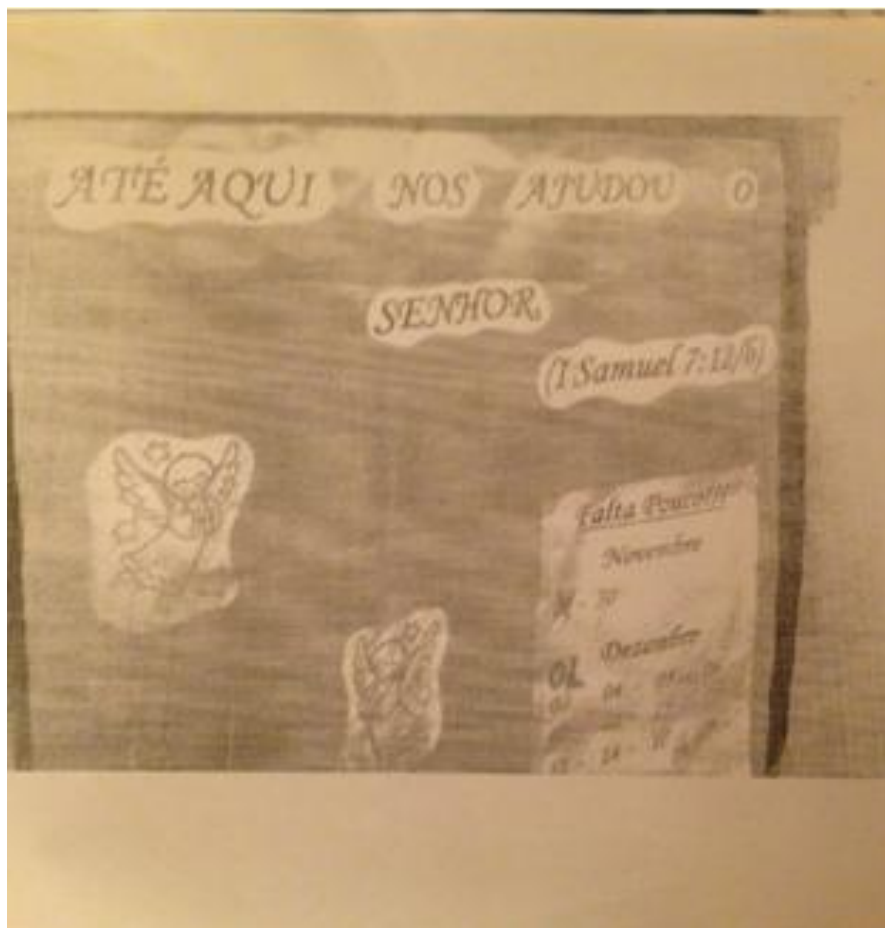
2.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Anexo E - HISTÓRIO ESCOLAR DA SME (VERSO)

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	ÁREA CURRICULAR								RESULTADO FINAL	
	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade		<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) atingiu o objetivo proposto para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 7º ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) não atingiu os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 4º ano de escolaridade.
LÍNGUAGEM (Port., Mat. e Ed. Física)	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
	LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
Nome do Aluno(a): _____										
LÍNGUAGEM (Port., Mat. e Ed. Física)	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade		<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) atingiu o objetivo proposto para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 7º ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) não atingiu os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 4º ano de escolaridade.
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
	LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
Nome do Aluno(a): _____										
LÍNGUAGEM (Port., Mat. e Ed. Física)	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade		<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) atingiu o objetivo proposto para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 7º ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) não atingiu os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 4º ano de escolaridade.
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
	LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
Nome do Aluno(a): _____										
LÍNGUAGEM (Port., Mat. e Ed. Física)	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade		<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) atingiu o objetivo proposto para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 7º ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) não atingiu os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 4º ano de escolaridade.
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
	LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
Nome do Aluno(a): _____										
LÍNGUAGEM (Port., Mat. e Ed. Física)	1º ano de escolaridade		2º ano de escolaridade		3º ano de escolaridade		4º ano de escolaridade		<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) atingiu o objetivo proposto para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 7º ano de escolaridade.	<input type="checkbox"/> O(a) aluno(a) não atingiu os objetivos propostos para o ciclo de alfabetização tendo sido matriculado no 4º ano de escolaridade.
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
	LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)		LÍNGUAGEM (Mat., Fís. e Ed. Física)			
	Conteúdo de Língua Portuguesa									
Nome do Aluno(a): _____										

1 O Sistema Religiões é facultativo ao aluno.

Anexo F – MURAL SALA DOS PROFESSORES (ESCOLA ESTADUAL)



Anexo G – CRUCIFIXO E BÍBLIA – ESCOLA ESTADUAL)



Anexo H – AVALIAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO ESCOLA ESTADUAL

39/11/12

ALUNO: _____
 NÚMERO: _____ TURMA: _____

**AVALIAÇÃO (REFLEXIVA) DE
 ENSINO RELIGIOSO**

"Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo"
"Não faça com os outros, o que não gostaria que fizessem a ti"

Deus quando fala em amor, fala de amor compartilhado, repartido, por isso ninguém pode dizer que ama a Deus sem amar ao próximo.

1- Marque com um X quem é o seu próximo:

o colega seus irmãos os vizinhos os animais seus pais as plantas
 o desconhecido os professores os funcionários da escola tio, tina, avô, avó

2- Amar a Deus também significa amar a nós mesmos, pois somos a imagem e semelhança de Deus. Por isso devemos primeiro nos amar antes de amarmos os outros, nos valorizando e reconhecendo o nosso valor diante de Deus e da sociedade. Quem se ama e se valoriza está com auto-estima.

baixa: quando se olha no espelho só vê os seus defeitos, não se sente capaz de aprender o que é importante, não respeita o seu corpo porque acha que não tem nada a perder.
 alta: olha-se no espelho vê seus defeitos, mas reconhece suas qualidades, se sente uma pessoa segura e capacitada, olha para si mesmo e percebe sua importância para Deus e para sociedade que vive.

3- Respeito é bom e eu faço questão, assim como gosto de ser respeitado devo respeitar os outros para que me respeitem. Muitas guerras, violências e conflitos seriam evitados se o ser humano respeitasse um ao outro. Assinale as alternativas que mostram que com pequenas atitudes podemos viver em harmonia e em paz com o próximo:

entender que as pessoas são diferentes
 colocar apelidos que ofendam
 não falar palavrões
 entender que seu direito termina quando começa o do outro.

4- Assinale as alternativas que demonstram atitudes que devemos ter diante dos problemas que aparecem na vida. Afinal, problemas todos têm o que diferencia é a maneira de enfrentá-los.

com fé em Deus, e refletindo o que se pode fazer para resolver o problema →
 revoltando-se contra tudo e todos
 conversando com pessoas de nossa confiança, para nos sentirmos mais aliviados →

5- Escreva um conselho que você daria para um colega que esteja com auto-estima baixa:

Anexo I – IMAGEM DE UMA SANTA (ESCOLA MUNICIPAL)



Anexo J – ORNAMENTAÇÃO DE AUDITÓRIO (ESCOLA MUNICIPAL)



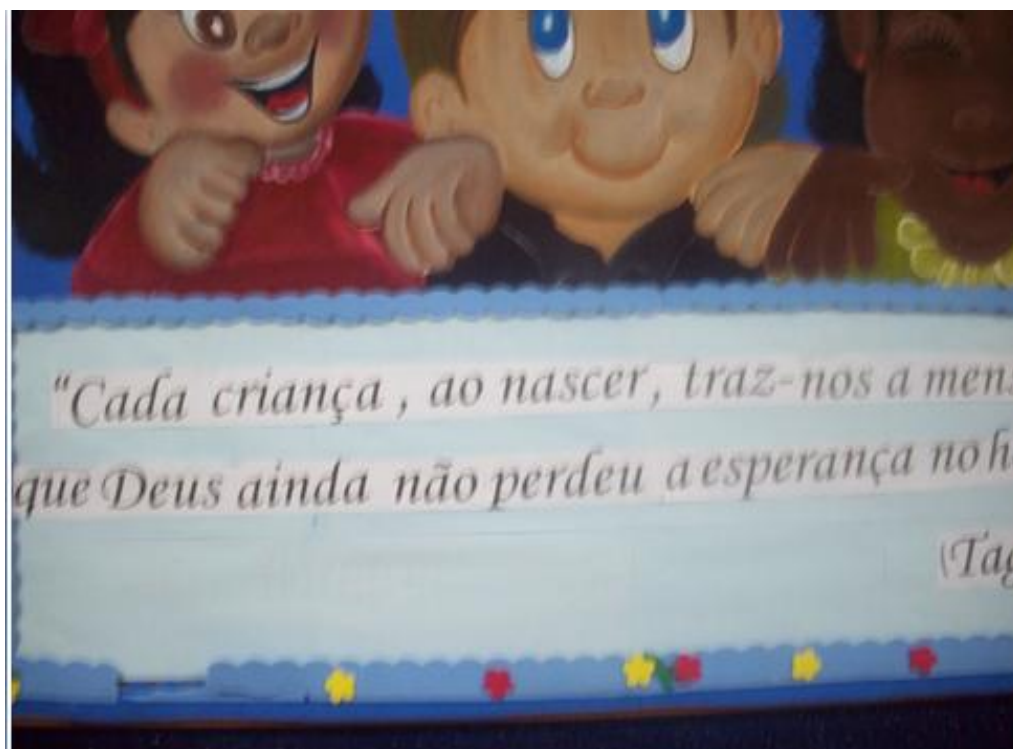
Anexo K – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)



Anexo L – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)



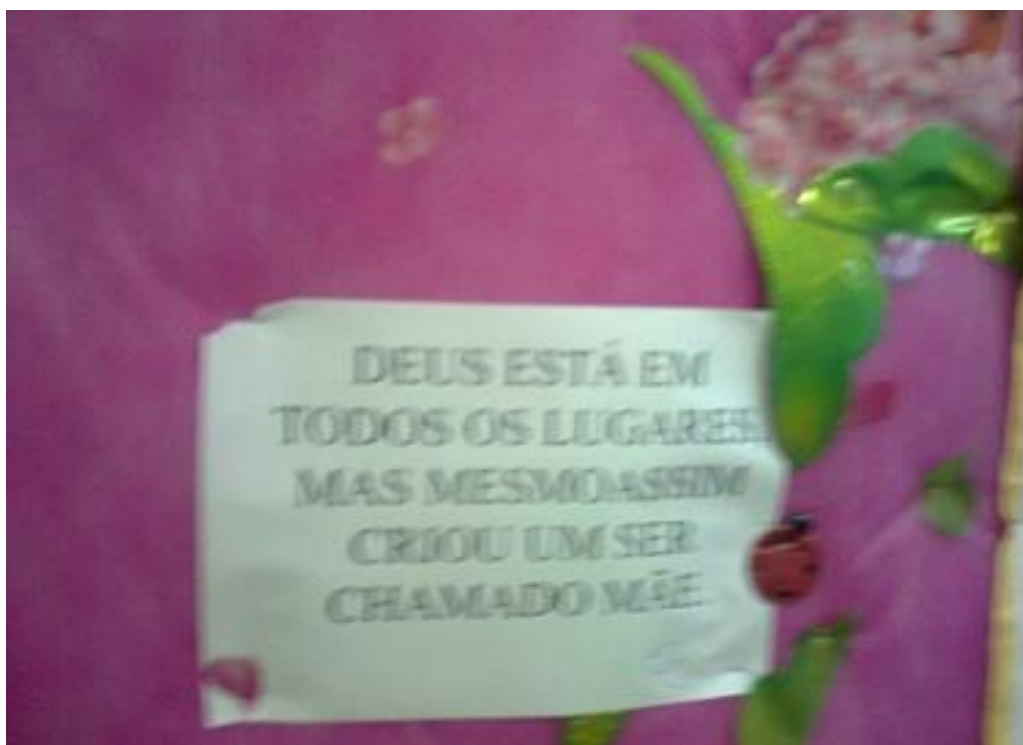
Anexo M – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)



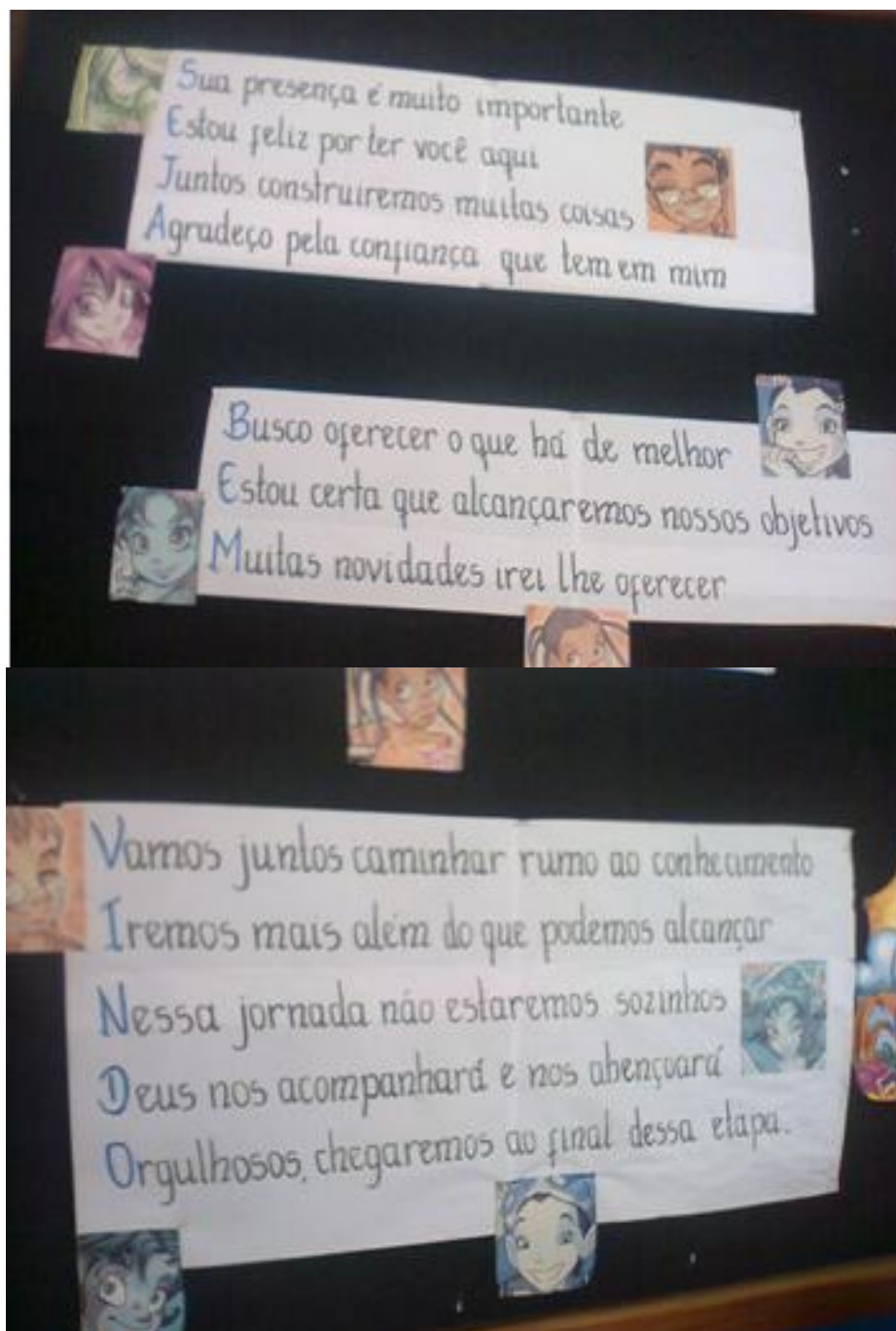
Anexo N – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)




Anexo O – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)



Anexo P – MURAL (ESCOLA MUNICIPAL)



Anexo Q – FICHA DE MATRÍCULA (ESCOLA MUNICIPAL)


 ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO


Edição

Ficha de Matrícula / Diurno

Escola Municipal: _____

Referências do Aluno

Nome: _____

Nascimento: ____/____/____ Cidade: _____ Estado: _____

Endereço: _____ Nº: _____ CEP: _____ Tel.: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Dados Pessoais

Cor - Raça: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Não Declarado

Tipo Sanguíneo: _____ Fator Rh: _____

Alergia: _____ Outros: _____

Em caso de doença, procurar: _____ Tel.: _____

Referências dos Responsáveis

Nome do Pai: _____

Profissão do Pai: _____ Telefone (Trab.): _____

Nome da Mãe: _____

Profissão da Mãe: _____ Telefone (Trab.): _____

O aluno vive com pai e mãe: () Sim () Não () So com a Mãe () So com o Pai () Outros

Religião: _____

Distância da residência para a Escola: () Muito longe () Longa () Próxima

Regressa sozinho(s) para casa: () Sim () Não

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Responsável pela Unidade: _____

Anexo R – BÍBLIA EM BIBLIOTECA (ESCOLA MUNICIPAL)



Anexo S – CALENDÁRIO (ESCOLA MUNICIPAL)

