



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AMANDA ANDRÉ DE MENDONÇA

**RELIGIÃO NA ESCOLA: REGISTROS E POLÊMICAS NA REDE
ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

MAIO DE 2012

AMANDA ANDRÉ DE MENDONÇA

**RELIGIÃO NA ESCOLA: REGISTROS E POLÊMICAS NA REDE
ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.**

ORIENTADOR: Profº Drº Luiz Antônio Cunha

RIO DE JANEIRO

Mai de 2012

FICHA CATALOGRÁFICA

M539

Mendonça, Amanda André de
Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro / Amanda André de Mendonça. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. 125f.

Orientador: Prof ° Dr° Luiz Antônio Cunha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

1. Educação Pública. 2. Laicidade. 3. Ensino religioso. I. Cunha, Luiz Antônio II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD:379.28

Às minhas avós Nair e Loló, falecidas durante o percurso de elaboração desta dissertação, que muito me amaram e me ensinaram, com gestos simples, a encarar a vida com coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha mãe, Norma; pessoa fundamental para que eu pudesse chegar até este momento; minha amiga, minha referência de mulher e de cidadã; professora da rede pública, com quem desde cedo aprendi o valor da educação; sempre presente e me dando força para prosseguir;

À minha irmã querida Alessandra pela dedicação, amizade, companheirismo e gargalhadas, com as quais qualquer momento de dificuldade passa despercebido;

Ao meu Pai, Juarez, pelo amor e carinho;

Às minhas tias Nely e Eliana, por estarem sempre dispostas a ajudar, me alegrando e me dando apoio sempre;

Às minhas amigas Camilla Barroso, Giselle Soares, Marcela Baptista, Rebeca Martins e Sheila Castro; obrigada pela ajuda, pelo estímulo constante e por todo carinho; com vocês aprendi o real significado da palavra solidariedade;

À Denise Rosa Lobato, minha chefe, pela compreensão e força dada para a conclusão deste trabalho;

À professora Luciane Quintanilha Falcão, responsável por meu ingresso na área da educação e por toda esta caminhada; pessoa sem a qual não teria chegado até aqui, obrigada pela confiança, parceria, apoio e principalmente pela amizade;

A Vânia Fernandes, companheira de todas as horas, solidária, com quem muito aprendi, sempre disposta a ajudar o próximo; amiga muito presente, que não me deixou nunca desanimar ou desistir;

Ao José Antônio Sepúlveda, pela leitura atenciosa e o tempo dedicado;

Aos integrantes do meu grupo pesquisa, Allan do Carmo, Samara Mancebo e Vânia Fernandes, pelos momentos de troca e de aprendizagem;

À equipe do OLE, em especial, Djenane Freire e Jordanna Castelo Branco, pelas informações, dados e principalmente pela torcida;

Ao meu orientador Luiz Antônio Cunha, com quem pude aprender o valor da pesquisa, do educador, da troca e da dedicação; obrigada pela paciência, pelo incentivo e persistência com meu trabalho.

RESUMO

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na escola:** registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O objetivo deste estudo é analisar a presença da religião na rede pública do Rio de Janeiro a partir da perspectiva de sua influência nos processos de socialização de seus educandos. Buscou-se investigar as estratégias e mecanismos criados por professoras e professores e pela instituição escolar para lidar com as diversas formas de manifestação religiosa no ambiente escolar, em especial nas aulas de ensino religioso. O tema tratado por esta pesquisa se insere, portanto, na problemática do conflito entre o ensino público laico e uma rede pública de ensino fundamentada em valores, normas, padrões morais rígidos e hegemônicos.

Para analisar tais questões, foram utilizados conceitos de Bourdieu e Passeron, como *habitus*, *arbitrário cultural e autoridade pedagógica*, e de Bergman e Luckman como *socialização imperfeita*. Além disso, por meio da observação direta de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, procurou-se compreender como esta articulação entre religião e socialização se desenvolve na prática. Constatou-se, com o estudo, que a presença religiosa na escola, pautada em valores morais, dogmas e repressão, leva à discriminação e a exclusão de alunos e alunas.

Palavras –chave: Educação Pública; Laicidade; Ensino Religioso.

ABSTRACT

MENDONÇA, Amanda André de.: **Religion in School:** records and controversies in public education of Rio de Janeiro. Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The objective of this study is to analyze the presence of religion in public schools in Rio de Janeiro, from the perspective of its influence in the socialization processes of the students. I have searched for strategies and mechanisms created by teachers and the school, to deal with the various forms of religious expression in school environment, particularly in religion education classes. The topic addressed by this research falls, therefore, on the problem of the conflict between the secular public education and a public education based on values, on norms, on strict and hegemonic moral standards. To examine these issues, I have taken up concepts of Bourdieu and Passeron, such as *Habitus*, *Cultural Arbitrary* and *Educational Authority*. I have also taken up concepts of Bergman and Luckman, as *Imperfect Socialization*. But besides these concepts, by straight observed a state school education in Rio de Janeiro, I tried to understand how this articulation between religion and socialization develops in practice. The study allowed me to see that the presence of religion in school, through moral values, dogma and repression, leads to discrimination and the exclusion of students.

Keywords: Public Education; Secularism; Religious Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC	Associação de Educação Católica
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APAEP/RJ	Associação de Pais e Amigos da Escola Pública da Cidade do Rio de Janeiro
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Curitiba
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CIER	Conselho de Igrejas para Educação Religiosa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDN	Comissão das Relações Exteriores e da Defesa Nacional
CTASP	Comissão de Trabalho, Administração e Serviços Públicos
DAER	Departamento Arquidiocesano do Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GRERE	Grupo de Reflexão do Ensino Religioso Escolar
ISER	Instituto de Estudos da Religião
ISPAMAT	Instituto de Pastoral de Campo Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Liga Eleitoral Católica
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação e Cultura; Ministério da Educação e do Desporto; Ministério da Educação
MIR	Movimento Inter-Religioso
OMEB	Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNPCDH – LGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro
PPP	Plano Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicado Estadual dos Profissionais em Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UDN	União Democrática Nacional
USEERJ	União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – Processos de Socialização: o papel da instituição escolar	17
1.1 – A escola como um instrumento de dominação e reprodução de desigualdades	17
1.2 – Os processos de socialização: sociedade, identidade e realidade	24
CAPÍTULO II – Escola confessional x escola laica: uma disputa recorrente no Brasil	30
2.1 – Antecedentes	30
2.2 – Conjuntura	41
CAPÍTULO III – O ensino religioso na rede estadual do Rio de Janeiro: normatização e implantação	47
3.1 – Antecedentes	47
3.2 – A normatização da disciplina	49
3.3 – Implementação da lei	58
3.4 – Projeção no Município	65
3.5 – Polêmicas e Constatações	68
CAPÍTULO IV – Religião na escola como componente curricular informal	72
4.1 – Religião e escola: elementos de uma observação	72
4.2 – A escola observada	74
4.3 – A religião nas manifestações extraclases	77
4.4 – Festas, rituais e religiosidade	82
CAPÍTULO V – A religião como um componente curricular formal	89
5.1 – A disciplina ensino religioso	89
5.2 – A legislação e a prática	92

CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS	118

INTRODUÇÃO

A escola, importante agência socializadora, representa, na sociedade contemporânea, um dos principais locais de produção e de transmissão de conhecimentos, de valores e de desempenho de funções significativas para a vida social. Mesmo coexistindo com outras fontes de socialização, como a família e os meios de comunicação de massa de forma intensa e direta, a escola ainda constitui um lugar específico e central para o processo de socialização do indivíduo.

Com base nestes pressupostos e considerando a escola como um importante espaço de reconhecimento da diversidade, propõe-se, nesta dissertação, a expor a problemática da articulação entre a religião e a educação formal, partindo-se do princípio de que a presença da religião na escola pública pode impedir o exercício da pluralidade cultural, gerar exclusão e por meio de discursos e atos pedagógicos engendrados de dogmas religiosos, reforçar preconceitos e padrões rígidos estabelecidos por uma moral religiosa hegemônica.

Considerando o exposto, objetiva-se desenvolver uma pesquisa qualitativa, levantando elementos de tangência entre o processo de socialização dos educandos na rede pública do Rio de Janeiro e a influência da presença religiosa neste tipo de instituição. Procurar-se-á identificar de que maneira a escola no seu cotidiano se revela como um espaço de confrontos e interesses, que determina modelos e define hierarquias.

Autores como Bourdieu, Passeron, Berger e Luckmann forneceram suporte para esta discussão teórica. Buscou-se, pautando-se em suas teorias, expor o papel que cumpre à escola na formação dos indivíduos e como isso ocorre, quando articulado com questões doutrinárias e religiosas. Além disso, foram empregados na dissertação conceitos como *habitus*, *autoridade pedagógica*, *arbitrário cultural*, *violência simbólica* e *socialização imperfeita*.

O conceito de *habitus*, que representa um sistema (socialmente construído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento), ou seja, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada, permitiu pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. Analisando-se tal conceito, foi possível compreender também que o dominado aceita a dominação não simplesmente por conformar-se com ela, mas por incorporar valores que realmente o fazem acreditar na legitimidade da dominação. O

dominado incorpora a dominação como algo inerente à natureza humana e, por isso, tende a reproduzi-la.

Por intermédio destes mecanismos de incorporação de valores e de inculcação de *habitus* percebe-se como o trabalho pedagógico tende a reproduzir a integração intelectual e moral. Por meio deste conceito foi possível identificar também de que forma esta integração social permite que a *ação pedagógica*, com o trabalho de inculcação de um *arbitrário cultural*, se torne “natural” para o educando, na medida em que este interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino e passa a reproduzi-los na vida. Além disso, segundo Bourdieu (1975), toda *ação pedagógica* é objetivamente uma *violência simbólica*, ou seja, uma imposição arbitrária que é apresentada àquele que sofre a violência de modo dissimulado, que oculta as relações de força que estão na base de seu poder.

O desenvolvimento desta ação de inculcação de um *habitus* e de imposição de um *arbitrário cultural* pela escola dá-se, entretanto, em consonância com a atuação de outras fontes de socialização como a família e os meios de comunicação de massa, fazendo com que este processo não ocorra de forma plena, levando a uma *socialização imperfeita*. Assim, no primeiro capítulo, abordam-se os conceitos teóricos acima mencionados, apresentando a base para discussão do tema desta dissertação.

No capítulo dois, procurou-se verificar de que forma este trabalho de inculcação e de imposição de um *arbitrário cultural* se dá quando ocorre a institucionalização da presença religiosa na rede pública, em especial, por meio de uma disciplina específica, o ensino religioso. Para melhor compreender esse processo, foram apresentados os antecedentes e a base de sustentação legal da presença da religião na rede pública de ensino.

O ensino religioso constitui disciplina obrigatória na grade curricular das escolas públicas, com matrícula facultativa, como determinado pela Constituição Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, definiu que estados e municípios são os responsáveis por organizar a oferta da disciplina, desde que haja respeito à diversidade religiosa, sendo proibida qualquer forma de proselitismo.

Com esta prerrogativa, o estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 3459/00, que prevê que nas escolas estaduais o ensino religioso deve ser confessional e ofertado para toda a educação básica. Considerando a importância dessa legislação, descreveu-se no terceiro capítulo, como este processo evoluiu ao longo dos anos, quais foram os principais atores envolvidos e as maiores polêmicas em torno da legislação.

Para melhor compreender e analisar de que forma vem ocorrendo esta presença religiosa no cotidiano escolar da rede pública do Rio de Janeiro, procurou-se investigar este cenário,

procedendo-se à observação direta das aulas ministradas e do espaço escolar, por um período de tempo determinado (segundo semestre letivo de 2011), e de um grupo particular de pessoas (diretores, coordenadores de ensino religioso, professores de ensino religioso das escolas) envolvidas neste projeto e suas respectivas classes.

Assim, no quarto capítulo, são descritas as análises desta observação direta, por meio das quais buscou-se identificar os comportamentos manifestos na rotina diária desta instituição analisada, revelando o significado cotidiano destes atos, documentando, monitorando e encontrando o significado dessas ações. Com base nesta observação direta do conjunto de aspectos que envolvem a prática e a ação pedagógica destes profissionais desenvolveu-se, também, um roteiro de entrevistas com professores, alunos e coordenadores, o que permitiu realizar uma análise acerca do comportamento desses profissionais em relação ao tema pesquisado. A proposta foi verificar de que maneira as práticas pedagógicas desses professores podem inculcar valores e *habitus* nos educandos.

No quinto e último capítulo, encontram-se os elementos observados nas aulas de ensino religioso, acompanhadas em três turmas do ensino médio, com duração de 45 minutos cada aula, uma vez por semana. Ao longo deste capítulo apresentam-se as atividades desenvolvidas nestas aulas, o material didático utilizado e a visão dos alunos e professores sobre os conteúdos trabalhados, analisando-se de que forma estes elementos podem influenciar na imposição de um *arbitrário cultural* e levar à *violência simbólica*.

Os principais meios de pesquisa utilizados por esta dissertação, então, foram o estudo envolvendo bibliografia pertinente ao tema, coleta de dados, realizada mediante a análise de documentos oficiais do projeto político pedagógico da escola e também a observação direta das aulas de ensino religioso. Procurou-se, pois, entender como operam os mecanismos de opressão e de dominação, assim como os de contestação e de resistência no dia-a-dia da escola, a fim de evidenciar qual o papel que a educação escolar cumpre neste processo. Centrando-se o foco na socialização do educando, buscou-se entender como se dá e se desenvolve a formação de alunos e alunas quando relacionadas com as crenças religiosas.

O estudo permitiu concluir, portanto, que a presença não oficial da religião e a oferta de ensino religioso pela rede pública de ensino podem representar um obstáculo concreto para a implementação de programas educacionais comprometidos com uma educação crítica, podendo até mesmo disseminar o preconceito e diversas formas de exclusão social.

CAPÍTULO I

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

No mundo contemporâneo, a escola representa uma importante instância socializadora que coexiste numa intensa relação de interdependência com outras fontes, como a família e os meios de comunicação de massa. A escola constitui, também, um lugar específico de produção e transmissão de conhecimentos, de valores e de desempenho de funções significativas para a vida social. Com o objetivo de analisar o papel que a escola desempenha na construção e difusão de valores e normas, assim como sua influência na formação de seus educandos, procurou-se centrar a pesquisa no processo de socialização do indivíduo, e, com isso, expor como se dá e se desenvolve a formação de alunos e alunas na instituição escolar.

Procedendo-se à revisão bibliográfica e autores como Bourdieu, Passeron, Berger e Luckmann e utilizando como referencial teórico conceitos e categorias tais como: *ação pedagógica*, *habitus*, *violência simbólica*, *socialização imperfeita*, discutiu-se como a escola pode atuar entre os alunos e alunas, promovendo a incorporação de valores, normas e comportamentos padronizados referenciados nos códigos sociais hegemônicos.

1.1 A escola como um instrumento de dominação e reprodução de desigualdades

As desigualdades são tratadas, de um modo geral pelos indivíduos, como sendo algo natural e inerente às sociedades. No ambiente escolar não é diferente, pois mesmo que não explicitamente, elas também se encontram presentes, em especial, pela imposição da cultura dominante aos dominados. A esse tipo de ação de imposição, travestida na cultura e dada como natural, Bourdieu (1975) conceituou como *violência simbólica*. Esta forma de violência ocorre nas escolas, por exemplo, quando o professor trata de forma igual todos os alunos, sem se preocupar com suas diferenças sociais, econômicas, de raça, de orientações sexuais ou religiosas.

Em diversas obras Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que o poder da *violência simbólica* impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhe subjazem. As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força. Além disso, estes autores destacam que as relações de força se encontram sempre dissimuladas, sob a forma de relações simbólicas.

Neste processo, a escola revela-se como instituição fundamental na ação de reprodução social, ao dissimular as condições em que isto acontece, contribuindo como instrumento

ideológico. Os estudiosos detectaram, também, mecanismos de conservação e reprodução em todas as áreas da atividade humana, entre elas o sistema educacional, no qual o professor, atuando dentro da sala de aula, reproduz o sistema de dominação presente fora dela. Para eles, a educação contribui para esclarecer as formas pelas quais os indivíduos conhecem as instituições e se reconhecem nela e como operam esse reconhecimento no que se refere às produções simbólicas (arte, religião, ciência e outras).

A teoria da reprodução surge no contexto da análise do cotidiano escolar, em que Bourdieu e Passeron (1975) observaram que os objetivos teóricos de uma educação transformadora e igualitária não estavam presentes na realidade da *ação pedagógica*. É importante mencionarmos, entretanto, que a teoria da reprodução está além da educação, que está fundamentada na força que a dominação exerce sobre os dominados, e que a educação é apenas um dos meios pelo qual ocorre esta dominação.

A partir do conceito de reprodução os autores citados classificaram a educação como reprodutora de cultura e da estrutura de classes, considerando, neste contexto, o trabalho pedagógico como garantia desta reprodução, da imposição dos conteúdos culturais dos grupos e das classes dominantes sobre os dominados, garantindo a boa ordem e legitimando as diferenças sociais.

Assinalam, ainda, que, além de promover aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção demonstram-se aptos a participar dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional desenvolve, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. Dessa forma, a escola desempenha, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja, a de reproduzir as relações sociais.

Sendo assim a escola, para Bourdieu e Passeron (1975), se configura, entre outros aspectos, como um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capital cultural de uma geração a outra. Nela se faz presente a diferença social e o reconhecimento social, em que os alunos mais pobres aceitam a trajetória dos bem-sucedidos como resultado de um esforço recompensado. Dentro desta realidade, é papel funcional do professor reconhecer o grupo social deste aluno, entre a quantidade e a qualidade do conhecimento que ele traz em sua bagagem, sua “herança social”.

As pessoas ou as instituições que recebem ou fornecem esta educação reprodutora foram denominados por Bourdieu e Passeron (1975) de agentes sociais. Estes são caracterizados pela bagagem adquirida socialmente e nenhum destes atores, segundo os autores, apresentam

autonomia. Esta bagagem, transmitida pela família inclui o *capital cultural*, que, segundo os estudiosos, pode apresentar-se sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. A primeira modalidade supõe um processo de interiorização nos marcos do processo de ensino e aprendizagem, que implica, pois, um investimento de tempo. Em sua forma incorporada o *capital cultural* constituiu, portanto, parte integrante da pessoa, não podendo, então, ser trocado instantaneamente. Já o *capital cultural* objetivado é materialmente transferível a partir de um suporte físico, podendo ser apropriado tanto materialmente (capital econômico) quanto simbolicamente (obra, arte etc.). Por último, ele ainda pode se manifestar na forma institucionalizada, por meio de títulos, garantidos e sancionados legalmente. Por meio do título escolar ou acadêmico é outorgado reconhecimento institucional ao *capital cultural* possuído por uma pessoa.

Desta forma, toda a cultural geral que é incorporada, como culinária, arte, religião, vestuário, esportes, entre outros, inclui o *capital cultural*. Todos estes elementos influenciarão diretamente no desenvolvimento escolar. Além deste *capital cultural*, os indivíduos também irão perpetuar a estrutura social a que pertencem, agindo de acordo com o conjunto de disposições típicas da estrutura na qual foram socializados.

As ações sociais dentro da reprodução não ocorrem mecanicamente, ou seja, as ações individuais não são rígidas, elas são estruturas e concepções adquiridas pelo indivíduo pelo convívio social e familiar que nortearão suas ações e atitudes, sendo princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação, caracterizando uma ação dinâmica direcionada. Tendo como primordial a educação familiar e o *capital cultural* adquirido pelo indivíduo, a educação e o sucesso dentro deste processo dar-se-ão pelo bom contexto já adquirido, ou seja, o sucesso escolar se basear-se-á no *capital cultural* e este favorecerá o desempenho durante todo o currículo escolar, facilitando a aprendizagem dos conteúdos.

Definindo um dos elementos deste processo de reprodução da estrutura social Bourdieu e Passeron (1975) utilizaram o conceito de *violência simbólica* para estabelecer a parte do processo pelo qual a classe social dominante impõe sua cultura aos dominados. Pela reprodução da cultura dominante, suas significações e convenções estabelece-se um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder vigentes. A definição dos autores sobre a *violência simbólica*, compreende, então, a interiorização da expressão cultural de uma classe social mais poderosa economicamente ou politicamente, sob os grupos dominados, fazendo com que estes percam suas referências, tornando-se mais sujeitos à dominação.

Dentro do contexto escolar, a dominação faz-se pelo procedimento pedagógico denominado por Bourdieu (2010) de *ação pedagógica* como uma forma de *violência simbólica*, não se referindo à violência física, mas uma violência de imposição cultural, marcada pelas forças que regem o poder. A *ação pedagógica* para este autor é uma violência com objetividade, ou seja, a imposição da cultura dos grupos e classes sociais dominantes como universal.

Assim, é possível dizer que, para Bourdieu (2010), o ato pedagógico inclui a inculcação de valores e normas de um dado grupo social responsável pelo domínio cultural da sociedade. Sendo assim, segundo esta teoria, o professor é representante de um objetivo externo à sua sala de aula, em que o sistema os torna aptos para utilizarem os privilégios da reprodução cultural, dissimuladamente apresentadas como cultura universal. Exemplos deste tipo de *ação pedagógica* são facilmente encontrados no cotidiano escolar, tais como os modelos de família apresentados nos livros e materiais didáticos, padrões de sexualidade a serem seguidos e de livre expressão apenas de credos hegemônicos.

A *violência simbólica* perpassa o contexto escolar de forma sutil e é de difícil percepção pelos próprios executores das ações realizadas, gerando um ambiente de tensão cotidiana. No campo educacional, esta forma de violência passa quase sempre despercebida: a violência das omissões e do discurso hegemônico. A consolidação desta violência permite que a escola, mediante doutrinação e dominação, faça com que os indivíduos pensem e ajam de tal forma que não percebem que legitimam com isso a ordem vigente.

Além disso, segundo Bourdieu e Passeron (1975), esta legitimação do conjunto de significações culturais de todo grupo ou classe social é construída de forma arbitrária, porque seus pressupostos não são nem naturais, nem universais. Em outras palavras, as condições para a produção e reprodução cultural são sociais. Isto quer dizer que um grupo não tem uma determinada cultura como legítima, porque naturalmente sempre foi assim, mas porque houve condição social para que esta cultura se estabelecesse como tal. Nisto reside a concepção de um arbitrário como algo contrário à ideia que tende a naturalizar a cultura.

Este arbitrário não é percebido pelos agentes da sociedade, no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a. A escola, por sua vez, ignora estas diferenças, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes. Com esta atitude, a escola favorece aquelas crianças e jovens que já dominam o aparato cultural. Por meio desta perspectiva, Bourdieu e Passeron (1975) apontaram toda *ação pedagógica* como sendo, objetivamente, uma *violência simbólica*, que

representa a imposição de um poder arbitrário. Esta arbitrariedade se constitui na apresentação da cultura dominante como cultura geral.

A *ação pedagógica* seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, utiliza-se de uma *autoridade pedagógica* em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas determinações. Este mecanismo de uso da autoridade constituída para imposição de uma cultura, de padrões e modelos hegemônicos é comumente utilizado no cotidiano escolar.

Cabe destacar que a *ação e a autoridade pedagógica* estão presentes não apenas nas escolas, mas em todas as instituições ou instâncias pedagógicas que contribuem eficazmente para a reprodução social, como é o caso da família. As ações pedagógicas que envolvem o uso desta autoridade são quase sempre naturalizadas e apresentadas como parte do contexto escolar. Em suma, pode-se dizer que a *autoridade pedagógica* representa um dos principais elementos de garantia de reprodução da ordem vigente e de inculcação de *habitus*.

Para compreensão de toda esta teoria é de fundamental importância, também, que se destaque o conceito de *habitus*, como o conjunto de ações e costumes que determinam os diferentes grupos sociais, e isto devido ao capital econômico destes grupos, à aquisição de cultura por determinados locais e estabelecimentos de ensino caros, bem como as viagens de estudos. Os autores consideram o indivíduo segundo sua disposição para ação, que são adquiridos culturalmente pelos *habitus* de seu grupo social.

Bourdieu e Passeron (1975) apresentam o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. Este seria formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado, na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo. A formação e manutenção dele torna-se assim fundamental no processo de reprodução social.

Para os autores, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. *Hexis* e *ethos*, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence.

Com base no conceito de *habitus*, que representa um sistema (socialmente construído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento), ou seja, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada, é possível pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. Por meio deste conceito compreende-se também que o dominado aceita a dominação não simplesmente por conformar-se com ela, mas por incorporar valores que realmente o fazem acreditar na legitimidade da dominação. O dominado incorpora a dominação como algo inerente à natureza humana e, por isso, tende a reproduzi-la:

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

Há que se reconhecer, portanto, o papel que desempenha a escola nesta incorporação de padrões comuns e de um quadro social de referências relativo a um sistema social. Neste processo, os educandos aprendem os papéis a serem exercidos e assumem valores básicos de referência desse sistema. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições para agirem segundo certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

Quando Bourdieu e Passeron (1975) referem-se ao processo de reprodução social deixam claro que tal processo não acontece apenas sob a forma de coerção; antes, porém, é instaurado, buscado e vivenciado com o consentimento dos agentes nele envolvidos. Tanto dominados como dominantes envolvem-se, consentindo a dominação; entretanto, trata-se de uma dominação que não passa pela consciência; antes é permeada por uma não consciência em que se oculta a *violência simbólica* teorizada pelo autor.

A escola destaca-se entre as diversas instituições que promovem a inculcação destes *habitus* devido à sua aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes. A dissimulação presente no sistema escolar não permite aos seus agentes a visão da sua dependência e instrumentalização em relação à estrutura objetiva. Sendo assim, ao contrário, a autonomia do sistema escolar esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico, que serve aos anseios da classe social dominante, inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima. No sentido de compreender essas relações, Bourdieu e Passeron (1975) afirmam o seguinte:

É preciso, pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 206-7).

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

As categorias acima trabalhadas nos permitem pensar o indivíduo como resultado de processos sociais, sendo um dos elementos de grande importância neste contexto a socialização. Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram estes conceitos, que são interligados, tais como *violência simbólica*, *habitus*, *arbitrário cultural*, *ação pedagógica*, e *trabalho pedagógico*, para mostrar a dinâmica do campo educacional. A *violência simbólica*, por exemplo, é o pressuposto de toda *ação pedagógica*, que, por meio de uma comunicação pedagógica, realiza o *trabalho pedagógico*, cujo objetivo é a inculcação de um *habitus* que é produto da interiorização de um *arbitrário cultural*.

Nesta perspectiva, a escola representa um importante espaço de construção dos comportamentos e dos *habitus*. Este conceito nos faz compreender que as instituições, em especial, a escola, em seu processo de socialização do educando criam mecanismos para impor comportamentos e normas que mais tarde irão constituir a identidade deste indivíduo. A inculcação deste *habitus* se dá por meio de *violência simbólica*, ou seja, por práticas que privilegiam o discurso e a cultura hegemônica, de forma naturalizada e como parte do ambiente escolar. A escola reproduz, portanto, em seu processo de socialização dos alunos a estrutura social vigente e, com isso, suas desigualdades.

Todos estes conceitos apresentam que a escola se configura em um espaço de produção e reprodução de estereótipos, de legitimação da cultura hegemônica e acaba discriminando os grupos minoritários ou os que não seguem os padrões pré-estabelecidos. Isso se aplica na questão das raças, do exercício da sexualidade e também de crença. Ao repetir os processos de exclusão vigentes na sociedade, a escola interfere no processo de socialização do indivíduo, levando para sua formação essas desigualdades. Assim, a escola tem um papel central em parte das etapas de socialização.

1.2 Os processos de socialização: sociedade, identidade e realidade

Nos anos 1960, Berger e Luckmann, no livro *A construção social da realidade*, argumentaram que “a realidade é construída socialmente e a sociologia do conhecimento deve analisar o processo em que este fato ocorre.” (BERGER e LUCKMANN, 1987, p. 11). Nesta perspectiva sustentaram que: “A sociedade é um produto humano. O homem é um produto social.” (BERGER e LUCKMANN, 1987, p.87).

A construção social da realidade é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva. Neste sentido, a realidade é percebida como resultante de movimento dialético “em curso”, composto pelos momentos de exteriorização, objetivação e interiorização. “Com efeito, do ponto de vista conceitual, é possível afirmar que “estar em sociedade” significa participar da dialética da sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 1987, p.173).

Outro aspecto ressaltado por Berger e Luckmann foi a institucionalização. Esta “ocorre sempre que há tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores” (BERGER e LUCKMANN, 1987, p.79). Os autores destacaram ainda que “toda a atividade humana está sujeita ao hábito e que as tipificações das ações habituais são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros”, assim como as ações individuais.

As instituições, segundo os autores, “pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular. Desse modo, institucionaliza-se a conduta, tornando-a mais controlada”. (BERGER e LUCKMANN, 1987, p.89). Assim, as instituições possuem um corpo de conhecimento transmitido “como receita”, ou seja, conhecimento que indica regras e comportamento aceito institucionalmente.

Segundo Berger e Luckmann (1987,p.92) “as instituições sempre possuem uma história, da qual são produtos. É impossível compreender uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida”. Para estes autores, uma instituição se desenvolve a partir do instante em que o comportamento dos atores sociais adquire um caráter de hábito e se encontra, assim, objetivado. Para eles, "o mundo institucionalizado é a atividade humana objetivada"(BERGER e LUCKMANN, 1987,p.92). Por conseguinte, as instituições desempenham um papel essencial nos mecanismos de controle social.

Ainda segundo os autores, cada instituição dispõe de um corpo de conhecimentos como receitas, isto é, de conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente apropriadas. Tal conhecimento constitui a dinâmica que motiva toda conduta institucionalizada. Também define os domínios de comportamentos

institucionalizados e designa todas as situações englobadas por essa definição. Constrói, ainda, os papéis a serem representados no seio de ditas instituições.

Na sociedade, o conhecimento considerado como natural chega a coincidir exatamente com a extensão possível do próprio conhecimento, ou, pelo menos, fornece a moldura dentro da qual tudo o que não é ainda conhecido será no futuro. Trata-se, aí, do conhecimento que se adquire no curso da socialização e que mediatiza a interiorização na consciência individual das estruturas objetivadas do mundo social.

O conhecimento, neste sentido, está no âmago fundamental da sociedade; objetiviza e ordena o mundo por meio da linguagem e do aparelho cognitivo, pautado na linguagem. O termo objetivação é aqui tomado no sentido do conceito de curso da socialização, em objetos a serem apreendidos como realidade objetivamente válida. O conhecimento da sociedade é, portanto, uma realização no sentido duplo do termo: no da apreensão da realidade social objetivada e no da produção, de maneira contínua, dessa realidade.

Com base nesta perspectiva, estes autores trabalharam a ideia de que a escola, entre todas as outras instituições, tem como função promover a socialização. Berger e Luckmann(1987) desenvolveram um estudo pelo qual nos transmitem o essencial do seu pensamento em torno do processo que enfoca a construção social da realidade e onde a problemática da socialização, campo que interessa a este nosso texto, assume papel preponderante. Para eles, entende-se que a socialização nunca é total, nem está jamais acabada.

A sociedade subsiste ancorada na existência de uma dialética da qual participam os seus membros. Porém, o indivíduo quando nasce não vem já com o rótulo de membro da sociedade; carece passar por um processo que o conduza a tal, o que vai acontecer num tempo e num espaço próprios. A fase principal deste processo é a interiorização, que Berger e Luckmann (1987) definem como “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como exprimindo sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que assim se torna, em termos subjetivos, significativo para mim”.

É por meio desta interiorização que o indivíduo aprende primeiro a compreender os seus semelhantes e, posteriormente, o mundo que o rodeia como realidade social com significado, o que vai lhe permitir assumir o mundo onde os outros vivem, que, desta forma, se torna, também, o seu próprio mundo. Passa a haver, assim, um fio condutor entre o indivíduo e a sociedade, que ele, entretanto, interiorizou e com a qual passa, então, a interagir com sentido, constituindo-se a partir desse momento seu membro de pleno direito.

De acordo com os autores, o processo socializador acontece em duas fases distintas: num primeiro momento o indivíduo é objeto de uma socialização primária, pela qual se torna

membro da sociedade, seguindo-se, subsequentemente, outro processo visando introduzir o indivíduo, já socializado, em outros setores da sociedade, ministrando-lhe, para tanto, novas e mais complicadas competências, que lhe adestrem a capacidade para o desempenho social que a todo o momento seja chamado a exercer.

Na socialização primária, está em jogo, basicamente, a apreensão pelo indivíduo do sentido do “outro generalizado” tão necessário ao seu próprio posicionamento. É certo, então, que tal processo terá muito a ver com o “outro significativo” que lhe vai servir de mediador e modelo, ou seja, centralização do papel da família e predominantemente parental e das condições sociais na forma como a mediação vai ocorrer.

A socialização primária pode ser definida então como a “introdução do indivíduo no mundo objetivo da sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMAN, 1987, p.174). A interiorização, fase inicial deste processo, “constitui a base” para compreender os semelhantes e apreender “o mundo como realidade social dotada de sentido”. Esta fase constitui a primeira socialização do indivíduo, em virtude da qual ele se torna membro da sociedade.

A socialização primária envolve mais do que simples aprendizagem cognitiva. Ela ocorre em circunstâncias emocionais. A linguagem constitui o mais importante instrumento de socialização. Já a socialização secundária é feita por especialistas, com um alto grau de anonimato e um baixo grau de afetividade, e os autores ainda citam como exemplo dessa descrição professores como funcionários institucionais, com a atribuição de transmitirem conhecimentos específicos (BERGER e LUCKMANN, 1987, p. 189).

Para estes autores, esta etapa termina quando o conceito de outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) ficou estabelecido na consciência do indivíduo, até que adquira o estatuto de membro efetivo da sociedade, possuidor de uma personalidade e senhor de um mundo que, entretanto, interiorizou. Quando o indivíduo consegue interiorizar a sociedade, a realidade e a identidade, a socialização primária se dá por finda, e se inicia a socialização secundária, que vem a ser a “aquisição de conhecimento e de suas funções específicas, (...) a socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos e de funções”. (BERGER e LUCKMANN, 1987, p. 184-5).

Já na socialização secundária, decorre a necessidade de que os indivíduos têm de adquirir conhecimento de funções específicas e de vocabulários próprios, um e outros direta ou indiretamente relacionados com o mundo diverso e diversificado do trabalho. A socialização secundária postulada por Berger e Luckmann (1987), é a interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes, acrescentam estes

autores, são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento .

Nesta etapa o indivíduo encontra-se numa fase mais formal do crescimento, em que as relações de proximidade com o outro significativo, ao contrário do que aconteceu no curso da socialização primária, começam a ser atenuadas, e a realidade a que está submetido conhece uma separação de um eu parcial, especificamente centrado na função e respectiva realidade que a socialização secundária comporta, necessariamente, no contexto de cada um dos já referidos submundos institucionais por onde vai se fazendo.

Na socialização secundária aparecem realidades e identidades opostas, como opções subjetivas. Significa dizer que as opções subjetivas são limitadas pelo contexto socioestrutural do indivíduo. Ou, ainda, a discrepância entre a socialização primária e a socialização secundária, diz respeito às “relações com mundos discordantes, o indivíduo tem a escolha de identificar-se com um deles e não com os outros ”(BERGER e LUCKMANN, 1987,p. 221).

Distinguindo-se esses processos, a socialização primária é aquela em que o indivíduo se torna membro de uma sociedade, e o processo de socialização secundária, aquele que introduz um indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo. No primeiro caso, o indivíduo nasce numa estrutura social objetiva, na qual ele encontra os seus "outros significativos" (na maioria das vezes, os pais e parentes próximos) que se encarregam de sua socialização. Estes "outros significativos" que mediatizam o mundo para o indivíduo, apresentando-o como uma realidade objetiva, modificam-no no curso da mediação. Ou seja, selecionam aspectos que consideram importantes de acordo com sua posição na estrutura social e em função de suas idiosincrasias pessoais.

Cada uma, à sua maneira, e com características muito próprias, as duas etapas do processo socializador que nos referimos são, segundo Berger e Luckmann (1987), determinantes para a formação do indivíduo. Assim, cabe mencionar alguns aspectos socio estruturais do sucesso da socialização ou que podem se constituir como constrangimento ao seu prosseguimento.

Os autores acima citados entendem por socialização bem sucedida “o estabelecimento de um elevado grau de simetria entre as realidades objetiva e subjetiva” (1987, p.170). Caso isto não ocorra, o processo fica comprometido. Em sentido oposto, a “socialização *mal sucedida*” deve ser compreendida em termos de assimetria entre a realidade objetiva e a subjetiva” (BERGER e LUCKMANN, 1987, p. 216).

A *socialização imperfeita*, constituída por distribuição de conhecimento mais complexo na sociedade, é resultante da “heterogeneidade do pessoal socializador”, podendo ocorrer de

diferentes maneiras como discordância entre a socialização primária e a secundária, “mantendo a unidade da socialização primária”.

No mais, como afirmam Berger e Luckmann (1987, p. 171-8), a heterogeneidade dos mediadores do processo socializador, quando têm pontos de vista diferenciados que são transmitidos ao indivíduo que está sendo socializado, a discrepância, como já mencionada, entre o contexto de socialização primária e o da secundária, onde não é feito um esforço de adaptação, o antagonismo, por vezes absoluto entre o contexto familiar e o grupo de pares, que dão oportunidade às expectativas sociais diferenciadas, nas quais o jovem pode ser iniciado em formas de vida contraditórias, e a discordância entre a socialização primária e a secundária, sobretudo quando a segunda não dá sequência às expectativas criadas na primeira ou quando os ‘mundos’ de ambas são desconformes, quando não incompatíveis, constituem outros tantos motivos capazes de tornar a *socialização imperfeita*.

Conhecê-los é, sobretudo, para todos quantos arcam com a responsabilidade de mediar processos de socialização, ter à mão um conjunto de possibilidades de acertar procedimentos e adaptar contextos que minimizem tais obstáculos, possibilitando que o crescimento integral do indivíduo se faça sem grandes rupturas.

Outro elemento importante neste processo de objetivação defendido pelos autores é a produção de signos, ou seja, sinais que têm significações. A linguagem é um conjunto de signos com a capacidade de comunicar significados. Ela constrói campos semânticos, ou zonas de significados. Quando um grupo social, segundo os autores, tem que transmitir a uma nova geração a sua visão do mundo, surge a necessidade de legitimação, que consiste em um processo de explicar e justificar a ordem institucional, prescrevendo validade cognitiva aos seus significados objetivados, tendo, assim, elementos cognitivos e normativos e dando origem ao universo simbólico.

Para Berger e Luckmann (1987), o universo simbólico integra um conjunto de significados, atribuindo-lhes consistência, justificativa, legitimidade. Em outras palavras, o universo simbólico possibilita aos membros integrantes de um grupo uma forma consensual de apreender a realidade, integrando os significados, viabilizando a comunicação. Isto porque, no processo de legitimação, se produzem novos significados atribuídos aos processos institucionais. Para as instituições é possível observar como os símbolos são criados e os procedimentos implícitos e explícitos para legitimá-los.

Utilizando-se do conceito de socialização, Berger e Luckmann (1987), conseguem indicar de que forma a criança e o jovem, dentro deste processo de junção entre sociedade, identidade e realidade, podem trazer uma identificação com mundos diferentes, de forma que escolhem

alguns aspectos conforme a estrutura social demanda, no caso a escola. Isto pode ocorrer sem problemas, uma vez que a criança tenha construído uma realidade e veja sentido nisto. Entretanto, caso essa identificação não ocorra, este processo pode causar conflitos na formação do indivíduo e levar a uma *socialização imperfeita*.

CAPÍTULO II

ESCOLA CONFSSIONAL X ESCOLA LAICA: UMA DISPUTA RECORRENTE NO BRASIL

Este capítulo divide-se em duas seções, nas quais se estabelecem os antecedentes da institucionalização do ensino religioso no Brasil, sua presença nas Constituições Federais e demais legislações nacionais, assim como os principais conflitos decorrentes da disputa por uma escola pública laica ou confessional.

Na primeira seção, descreve-se o processo no qual o ensino religioso, com pequenas alterações de redação, se manteve nas sucessivas cartas constitucionais desde 1934. A proposta do texto foi trazer o cenário que abarca a institucionalização do ensino religioso enquanto disciplina no Brasil, incluindo os principais atores mobilizados nesse processo, os interesses envolvidos e de que forma essa questão vem se desenvolvendo até os dias hoje.

Expõe-se na segunda seção que a permanência constante da disciplina em diversas legislações educacionais esteve quase sempre envolta em conflitos e questionamentos sobre a relação entre Estado e religião. O texto traz ainda como referência a problematização da presença do ensino religioso na escola pública pela ótica da autonomia do campo educacional e de que a presença da religião nas escolas públicas promove a privatização do espaço público. A proposta é apresentar uma análise sobre como a inserção da disciplina na rede pública de ensino vem promovendo situações que provocaram polêmicas e ainda se encontra na ordem no dia na sociedade contemporânea.

2.1 Antecedentes

A presença oficial da religião na escola pública por meio de uma disciplina específica não é um assunto novo, também não é algo ultrapassado e tão pouco superado, mas sim tema de calorosos debates e que se mantém em alta na atualidade. A oferta desta disciplina pelo poder público voltou à tona nas últimas décadas por conta de legislações estaduais e municipais que trouxeram inovações e retomaram temas e discussões que se encontravam adormecidos.

Um elemento central neste processo foram os debates envolvidos em toda a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988. Como estratégia para assegurar o espaço do ensino religioso na escola pública, a Igreja Católica por intermédio de seus coordenadores estaduais desta disciplina e outros setores dos estados, delegaram às entidades católicas

juridicamente legalizadas o papel de articuladores da mobilização nacional, concretizada por de um abaixo-assinado entregue à Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

Esta causa foi assumida pela Associação Interconfessional de Curitiba (PR) (ASSINTEC), o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) de Santa Catarina e Instituto de Pastoral de Campo Grande, MS (ISPAMAT). Atuaram também com grande empenho a Associação de Educação Católica (AEC), o setor de educação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), principalmente o Grupo de Reflexão Nacional do Ensino Religioso Escolar (GRERE).

Estas entidades deram entrada na Assembleia Nacional Constituinte com uma proposta de normatização da disciplina, com a emenda apresentada sob nº PE 0004-1, tendo sido esta a segunda maior emenda popular a chegar a ANC, obtendo quase 750 mil assinaturas. Coube à deputada Sandra Cavalcanti (à época Partido da Frente Liberal-PFL/RJ) assumir a defesa da inclusão do ensino religioso na rede pública de ensino como um direito constitucional. Após muita negociação entre os diferentes grupos envolvidos na disputa pela educação religiosa, enquanto disciplina escolar e inúmeras alterações na proposta de texto, a redação final referente à disciplina foi:

Art. 210. 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.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

A inclusão deste parágrafo gerou muita polêmica, em especial entre os defensores do Estado laico, que argumentavam que o texto ia de encontro a outros trechos da legislação que vedavam a interferência do Estado em assuntos religiosos previstos em outros trechos da carta constitucional, como por exemplo, no artigo a seguir:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

O Fórum Nacional da Educação Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito elaborou uma formulação básica a propósito do ensino que era a de que “o ensino público, gratuito e laico em todos os níveis de escolaridade é direito de todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social”. Diante da reivindicação de um ensino laico nas escolas públicas, a reação privatista neste momento foi a de garantir à divulgação da antiga doutrina: manutenção da sua presença facultativa, mas fazendo parte do currículo e do horário escolar.

Pode-se dizer, então, que nesse momento de elaboração de nossa Constituição Federal as pautas educacionais, envolvendo o ensino religioso giravam em torno da defesa do Estado laico, compreendido por seus partidários como o garantidor da democracia e da tolerância, versus a defesa da liberdade de crença. Explicitou-se na conjuntura de Constituinte o debate sobre a relação entre direitos individuais e liberdades públicas em uma República democrática.

Acerca deste debate, Fischmann (2008) apontou que os 400 anos de união entre poder político e a Igreja Católica fizeram com que o princípio da laicidade na República seguisse dois caminhos; o primeiro envolvendo aspectos legislativos, e o segundo referente à vivência no plano cultural e social. Ainda de acordo a autora esta relação ao longo de tantos séculos entre a Igreja Católica e o Estado repercute nos debates atuais referentes à questão da laicidade. Sob esta união entre Estado e a instituição Católica e sua influência no desenvolvimento de legislação, é importante mencionar o regime de padroado, ainda no Brasil Colônia.

Segundo este regime, o Estado possuía as prerrogativas de nomear bispos, remunerar o clero e até mesmo de vetar determinações das bulas papais. Neste período, o ensino, nas poucas instituições educacionais existentes à época, era ministrado de forma majoritária por religiosos e a escola tinha por meta a formação de valores em uma tradição religiosa, a da Igreja Católica Apostólica Romana. Portanto, a identificação entre Estado e esta instituição, manifestada pela presença Católica oficial nas escolas, marcou este período da educação brasileira.

A preocupação das autoridades da época era conciliar o ensino das primeiras letras, que incluíam o aprender a ler, escrever e contar, com a religião. Esta ligação entre Estado e Igreja Católica apareceu também na Carta Constitucional de 25 de março de 1824, na qual foi declarada em seu artigo 5º que a Igreja Católica Apostólica Romana seria a religião do Império. Acerca desta união Cunha diz:

O ensino da religião católica, nas escolas públicas brasileiras, no período imperial, era uma consequência da união entre o Estado e a Igreja. Essa herança dos tempos coloniais chegava a tal ponto que houve quem dissesse que a Igreja Católica no Brasil nada mais era do que um apêndice da administração civil (CUNHA, 1999, p.344).

Ainda neste período foi promulgada a primeira lei que tratou sobre o ensino e a religião, o decreto imperial de 15 de outubro de 1827, que, além de reafirmar a ligação entre Estado e Igreja, apontou as competências dos professores em seu artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da

religião católica e a apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Assim, a influência religiosa na educação e a identificação entre Império e Igreja Católica permaneceram ao longo de todo o período imperial. Ainda que tal influência tenha diminuído no decorrer do século XIX, particularmente após a chamada “questão religiosa” (1872-1874)¹, esta continuou sendo significativa; já no período da Proclamação da República, em meio a disputas de ordem política e ideológica que ocorriam, o ensino religioso tornou-se mais uma vez alvo de polêmicas. A relação entre Igreja e Estado, neste momento, era de distanciamento e confronto, sobretudo em função dos ideais positivistas que sustentavam a elaboração da primeira Constituição republicana.

Foi nesta conjuntura que o Estado e a Igreja Católica modificaram seus acordos e, com a promulgação da Constituição republicana de 1891, a religião passou a constituir assunto privado, e o ensino religioso foi vedado nas escolas oficiais. Esta Constituição determinou a neutralidade do Estado, no sentido de não subvencionar ou não adotar cultos religiosos, bem como não lhes embarçar o funcionamento, proibindo qualquer dependência ou aliança entre o culto e seus representantes. A Constituição Federal brasileira de 1891, não fez menção a Deus, e separou a esfera pública da esfera privada.

Mesmo tendo vigorado por um período de mais de 40 anos, contendo menção específica à laicidade das escolas públicas, a primeira Constituição Republicana não foi suficiente para impedir a resistência da Igreja Católica e demais grupos favoráveis ao ensino religioso. Teve início logo após a sua promulgação a difusão de que a laicidade estabelecida no texto constitucional se aplicaria no sentido de proibição de uma abordagem religiosa do currículo escolar, mas não de uma disciplina de ensino religioso. Toda a pressão e articulação política de Igreja Católica permitiu que ainda na Primeira República ocorresse a reincorporação do ensino de religião à escola pública na forma de uma disciplina.

Cabe ressaltar que esta retomada do ensino religioso também contou com uma tática definida por parte da hierarquia católica para lidar com a conjuntura política da época, que foi o investimento na formação de quadros da elite política, o que levou a um grande crescimento dos colégios católicos na Primeira República. Além disso, durante todo este período, os católicos buscaram a retomada da hegemonia sobre o espaço público, em particular sobre as escolas públicas, e a consolidação de seu papel de mantenedores da ordem, alcançando tal feito com o governo provisório de Vargas.

¹A questão religiosa foi um conflito ocorrido no Brasil na década de 1870 que, tendo-se iniciado como um enfrentamento entre a Igreja Católica e a Maçonaria, acabou se tornando uma questão de Estado.

Em 1930 teve início o governo provisório de Getúlio Vargas e, já no ano seguinte, houve um processo de reaproximação do Estado com a Igreja Católica e uma ruptura do princípio da laicidade que fora implantado com a proclamação da República. O estado de Minas Gerais teve papel importante na articulação dessa reaproximação, pois Francisco Campos, que fora secretário de Interior deste estado, assumiu o Ministério da Educação e Saúde no governo provisório de Vargas, credenciado pela profunda reforma educacional que promoveu, na qual, por exemplo, através de um decreto o catecismo foi introduzido nas escolas primárias mantidas pelo governo do estado e aprovou uma lei na Assembleia Legislativa que determinou a presença do ensino religioso nas escolas públicas da rede estadual em 1929.

Francisco Campos, sempre atuou na defesa de ideias autoritárias e antiliberais. Acreditava que a introdução do ensino religioso não era apenas resultado do apoio da Igreja Católica ao governo Vargas, mas uma ideologia de Estado, capaz de combater as ideologias internacionais de esquerda e dar sustentação a um ideal nacionalista, vazado em autoritarismo. Nesta perspectiva, arquitetou o Decreto nº 19.941 de 30/04/1931 que introduziu nos sistemas primário, secundário e normal o ensino religioso nas escolas públicas.

Em seu artigo 1º o decreto expressava que o ensino era facultativo (“Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião”); já o artigo 2º estabelecia que só fossem dispensados das aulas de religião os alunos cujos pais ou tutores no ato da matrícula a requeressem. Ou seja, ao contrário de uma disciplina eletiva comum, que só estão obrigados a cursá-la aqueles que nela se inscreverem, neste caso todos deveriam cursá-la, com a exceção daqueles que expressamente requeressem não fazê-lo. O decreto ainda fala em seu Art. 3º que seria necessário a formação de grupo de pelo menos 20 alunos que se propusessem a assistir as aulas para que o ensino religioso fosse ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino.

Como resposta dos defensores do pensamento laico foi lançada a “coligação Nacional Pró- Estado Leigo”, comandada por Artur Lima de Vasconcelos Lopes. O movimento era composto por denominações protestantes, como luteranos e metodistas, além de espíritas, anarquistas, maçons e diversas correntes de intelectuais. A coligação possuía um boletim dentro do jornal *A Lanterna*², onde eram divulgados seus manifestos e as ideias pró Estado laico.

A mobilização contra o ensino religioso nas escolas públicas, além da coligação, contou com diversos educadores, assim como personalidades de diferentes áreas, entre estes,

²Periódico anarquista fundado por Benjamim Mota e publicado no Brasil no início do século XX.

destacaram-se figuras como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Esta última em especial por meio da coluna “Comentário” do Diário de Notícias, na qual apresentou uma série de textos para debater a questão da relação entre Estado e religião, para divulgar as atividades da coligação, como, por exemplo, no artigo publicado nesta coluna em 1931:

Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas... Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja a sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse Decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade (MEIRELES, 06/5/1931).

Neste mesmo período, também mereceu destaque o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que citava a laicidade como um dos princípios fundamentais do ensino público:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas". (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Apesar desta resistência dos laicos, a pressão de grupos católicos que gozavam de prestígio social e a atuação de organizações, como a Liga Eleitoral Católica - LEC³, aliadas ao temor do governo de uma infiltração comunista em vários setores da sociedade, em especial na educação, fez com que a Igreja Católica saísse vitoriosa e conseguisse a presença da disciplina na nova Carta Magna. Como resultado, o ensino religioso nas escolas públicas foi assegurado na Constituição Federal de 1934, nos termos do artigo 153 que dizia:

O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.” (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934: Art. 153).

Pode-se notar, então, que da proclamação da República à Constituição de 1934 encontramos aspectos importantes acerca da regulamentação do ensino religioso, tais como o papel do Estado na oferta da disciplina e seu caráter facultativo. Estes elementos são centrais no que tange à normatização do ensino de religião na rede pública e nortearão o debate contemporâneo do tema.

³ Em 1932 o Cardeal Dom Sebastião Leme com o objetivo de articular-se com o mundo da política criou a Liga Eleitoral Católica (LEC). Congregando intelectuais e segmentos da classe média, a LEC teve uma participação expressiva nas eleições de 1933 para a Assembléia Nacional Constituinte. Sua atuação consistiu em supervisionar, selecionar e recomendar ao eleitorado católico os candidatos aprovados pela Igreja, mantendo uma postura apartidária. Numerosos deputados foram eleitos com o apoio da LEC, entre eles Luís Sucupira, Anes Dias, Plínio Correia de Oliveira e Morais Andrade.

Entretanto, cabe destacar que estes primeiros anos da década de 30 foi de grande efervescência na relação Estado - Igreja Católica. Neste período de nossa história, a Igreja Católica perdeu uma série de regalias e mesmo ainda sendo claramente majoritária e hegemônica no cenário religioso, não possuía mais total ingerência sobre o Estado.

Assim, apesar da reaproximação promovida pelo governo Vargas entre a Igreja Católica e o Estado, a configuração social do país já não era mais a mesma dos tempos do Império e da Primeira República. O que se conformou nesse momento foi uma “colaboração recíproca” entre Estado e Igreja Católica, o que não implicou necessariamente uma aliança entre as partes.

Com base nessa nova configuração política, a Constituição Federal de 1937, outorgada no “Estado Novo”⁴, retirou o preâmbulo da clássica invocação da "proteção de Deus", constante das demais cartas constitucionais brasileiras. A disciplina foi mantida no texto, mas não gozava mais das mesmas prerrogativas anteriores, como na Carta de 1934. O ensino religioso passou a não ser disciplina obrigatória nos currículos escolares, deixando de ser um direito, passando a ser encarado como uma concessão que dependeria do arbítrio do Governo, conforme o artigo 133:

O Ensino Religioso *poderá ser contemplado* como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937).

Já entre os anos 1942 e 1946, mesmo com a redução do autoritarismo no governo de Getúlio Vargas, o setor educacional sofreu inúmeras mudanças normativas, muitas delas referentes ao papel da escola pública. Assim, de acordo com o regime implantado pelo Estado Novo, por intermédio das leis orgânicas e dos inúmeros decretos, a educação em geral devia formar os indivíduos, destacando o papel patriótico e dando ênfase ao ensino cívico e à educação física.

Em relação ao ensino religioso, ele esteve presente da seguinte maneira nessa legislação: nas que tratavam do Ensino Industrial e Comercial, apareceu como uma prática educativa; nos decretos relativos aos Ensinos Secundário e Agrícola, constou como parte dos estudos; já no Ensino Normal ficou previsto como disciplina.

Inclusive, apesar de neste período a Constituição Federal vigente prever apenas a possibilidade de oferta do ensino religioso, os decretos e as leis orgânicas representaram um importante elemento de garantia da intervenção Católica na rede pública. A pressão da

⁴ Regime político comandado por Getúlio Vargas de 1937 até 1945, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

hierarquia católica pela presença oficial da religião na escola pública foi aumentando. O principal argumento utilizado era o de que a religião teria um papel social e lhe caberia o ensino de valores. Além disso, reforçou-se a ideia de que atitudes cristãs contribuíssem para a paz e para a tranquilidade social. Prevaleceu novamente a força e articulação da instituição Católica, e o seguinte dispositivo foi inserido na Constituição de 1946:

Art. 168º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

(...)

V - o *Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais*, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1946: Art. 168).

Já na década seguinte, o grande destaque em relação à questão do ensino religioso foram as disputas envolvendo os representantes da Escola Nova e os católicos. Os escolanovistas faziam a defesa da escola pública e democrática, assim como pleiteavam o fim da subvenção por parte do governo de escolas particulares. Essa disputa entre os laicos e os defensores do ensino religioso na rede pública gerou o “Manifesto dos Educadores - Mais uma Vez Convocados”, de 1959, que apontou:

A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescerá hora nesse, hora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Somos contra todos aqueles que querem fazer da religião um instrumento de política e contra todos aqueles que querem fazer da política um instrumento da religião. (“Manifesto dos Educadores - Mais uma Vez Convocados, 1959).

O cenário educacional brasileiro deste período foi, então, fortemente balizado pelo debate entre católicos e laicos sobre o papel do Estado no que se refere à educação pública. A Igreja Católica posicionou-se a favor da escola particular confessional e também na defesa da subvenção dessas escolas por parte do governo, e os representantes laicos, em favor da escola pública e gratuita, sem subvenção às escolas particulares.

Esta foi a conjuntura que antecedeu o período de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, quando a disciplina reapareceu no artigo 97, que não previa que o ensino religioso fosse ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno e dizia que a disciplina deveria fazer parte dos horários regulares, compondo a área de estudos de Moral e Cívica, Artes e Educação Física. Esta primeira LDB também vedava o uso de recursos públicos para o ensino religioso, mas esta proibição foi suprimida alguns anos mais tarde pela Lei nº 5.692/71.

Já no final da década de 60 a presença da religião na rede pública ganhou novos elementos e foi reforçada por meio do Decreto Lei 869/69 que instituiu a disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas, cujo intuito era formar

alunos voltados ao civismo e à moral, elementos centrais para o regime militar. Soma-se a este processo a aprovação da Lei nº 5.692/71 que, além de ter promovido alterações na estrutura organizacional da educação nacional, fez referência ao ensino religioso nas escolas públicas no artigo 7º § único: “O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus” (Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692/71).

Como explicitado, o ensino religioso, mesmo com pequenas alterações de redação e sendo objeto de transformações no tocante à forma com que tem se apresentado nas escolas públicas, vem se mantendo em nossa legislação. Todavia, tal permanência não se dá sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates entre os direitos individuais e as liberdades públicas, no âmbito da representação política, bem como no interior da sociedade civil, estejam sempre na ordem do dia.

Apesar deste breve relato da normatização do ensino religioso nos mostrar que ele não teve origem na Constituição de 1988, é preciso destacar que ela representou um marco na institucionalização da disciplina e serve de balizamento até os dias de hoje para diversas legislações estaduais e municipais acerca desta disciplina. O fato é que, logo após sua promulgação, surgiram inúmeros projetos e propostas de efetiva inserção do ensino religioso como componente curricular nos estados. Exemplo claro deste processo foi a Constituição de Rondônia, promulgada em 1991. A Carta Magna do estado prevê o ensino religioso aconfessional com “princípios bíblicos” para todo o ensino fundamental. Outras legislações estaduais, com modelos e princípios diversos, surgiram nesse mesmo período.

Soma-se a isto o fato de que a conjuntura após a aprovação da Carta Magna de 1988 influenciou e proporcionou a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em 1995. O FONAPER é um órgão herdeiro de mobilizações ligadas à Igreja Católica, mas que conta com o envolvimento de representantes de outras confissões e se declara comprometido com “as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando”, com valores que seriam supraconfessionais, como a dignidade e a ética. Este Fórum se dedicou a promover encontros e campanhas, a elaborar documentos e publicações, a definir parâmetros curriculares e formas de capacitação para o ensino religioso e seus ministrantes e, acima de tudo, a defesa de que essa disciplina é direito de todo cidadão.

E foi justamente em uma reunião do FONAPER, em março de 1996, que se deu a criação do que este grupo autodenominou de PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino religioso, em referência ao documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação. Este texto apresentou as diretrizes cristãs fundamentais para a disciplina no país. De acordo com

este documento, o objetivo do ensino religioso, não deve ser o estudo de determinada religião ou da religião, mas o estudo do transcendente, das diversas formas que ele se manifesta na história, é o estudo do fenômeno religioso em seus aspectos filosóficos, sociológicos, históricos, psicológicos etc.

Dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino religioso, referindo-se aos objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental:

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade. (FONAPER, 1997).

O FONAPER passou a se articular, também, para incluir um dispositivo legal que fizesse alusão ao ensino religioso nas escolas públicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que se encontrava em fase de elaboração. O Fórum e a CNBB foram as duas principais entidades que atuaram diretamente para garantir a presença da disciplina na nova legislação educacional brasileira.

O objetivo foi bem sucedido, e com a aprovação da nova LDB, ficou prevista a implantação do ensino religioso em todas as escolas da rede pública e oficial de ensino. Todavia, repetiu-se o que constava na Lei nº 4024/61, ou seja, a inclusão da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Esta cláusula foi alvo de muita crítica por parte dos defensores do ensino religioso na rede pública.

Em meio a todos estes questionamentos envolvendo o Art. 33 da LDB de 1996, a Câmara Federal e o Senado aprovaram o artigo, e a lei foi sancionada em seguida pela Presidência da República. Entretanto, devido a inúmeras pressões e à articulação política de parlamentares católicos, no ano seguinte, o então deputado federal Padre Roque (Partido dos Trabalhadores - PT), relator da comissão na câmara federal que debatia a questão, foi o responsável por apresentar um substitutivo ao Artigo 33.

Assim, em 22 de julho de 1997 teve sanção a Lei nº 9475 que manteve a oferta da disciplina de forma não confessional no sistema escolar, devendo ser ministrada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, em conformidade com as demais disciplinas constantes no currículo da rede pública estadual. A nova legislação reafirmou que cabem aos sistemas regionais a regulamentação dos procedimentos para a definição dos conteúdos e das normas para habilitação e admissão dos professores. O principal elemento que a diferenciou da anterior foi que na nova redação a expressão “sem ônus para os cofres públicos” foi suprimida, e o que passou a constar foi:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (Lei 9.394/96, modificada pela Lei 9.475/97).

A polêmica envolvendo a aprovação deste artigo chegou inclusive ao Conselho Nacional de Educação. Em parecer normativo relativo ao assunto, ainda na vigência da primeira redação do Art. 33, o Conselho Nacional de Educação, com base no parecer CNE nº 05/97 pronunciou-se a fim de dirimir a questão relativa aos ônus financeiros da oferta desta disciplina pelo poder público, já que “haveria violação do Art. 19 da Constituição Federal que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas”. O parecer afirmou também:

[...] por Ensino Religioso se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. (CNE, 1997).

Com a nova legislação em vigor, o CNE, por meio da resolução 02/98, estabeleceu que a disciplina fosse integrada no conceito de área do conhecimento, definindo-se norteadores e estruturas de leitura e interpretação da realidade essencial, para garantir a possibilidade de participação autônoma do cidadão na construção de seus referenciais religiosos. A legislação de 1997 trouxe mudanças significativas na concepção do ensino religioso, entre elas o modelo a ser adotado, a seleção e organização dos conteúdos, assim como a pedagogia utilizada e a formação dos professores que atuam nesta área.

A breve trajetória do debate, envolvendo o ensino religioso na rede pública de ensino, aqui apresentada, evidencia que, após deixar de ser a religião oficial do Estado, a Igreja Católica manteve a pressão por garantir sua presença oficial nas escolas e foi lenta e gradualmente recompondo suas bases de sustentação social, recuperando inclusive prerrogativas no interior do Estado brasileiro. Nesta perspectiva, a Igreja Católica se organizou para transformar a admissibilidade da disciplina, garantindo-a como um direito Constitucional.

Esta estratégia de normatização da educação religiosa como disciplina oficial se intensificou após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Como decorrência, a CNBB, por intermédio do seu setor de ensino religioso, divulgou logo em seguida orientações aos bispos e coordenadores estaduais, objetivando acelerar o acompanhamento da elaboração das Constituições Estaduais e leis menores. Este processo gerou elementos e legislações específicas em cada estado, como é o caso do Rio de Janeiro, analisado no capítulo seguinte.

2.2 Conjuntura

Como já se discutiu, o ensino religioso esteve presente em todas as cartas constitucionais brasileiras republicanas, com exceção da Constituição de 1891, quase sempre vinculado com a ideia de projeção da liberdade de religião ou de crença. É com base nestes conceitos, que preveem a questão do foro íntimo, a garantia de liberdade de culto e de manifestação pública do pensamento por meio de cerimônias, ritos ou pelo ensino, construiu-se toda uma argumentação em defesa do ensino religioso na rede pública de ensino que se mantém até os dias de hoje.

Tanto a posição de manutenção do ensino religioso na rede pública de ensino, enquanto um direito à liberdade de crença, quanto a que questiona a oferta desta disciplina em escolas públicas pautando-se no entendimento de que em um Estado laico não cabe ao poder público garantir o ensino de tal disciplina, compõem o cenário do campo de disputas que envolvem o ensino religioso. O fato é que esta batalha que vem sendo travada desde a República adquiriu novos elementos subsídios, encontrando-se hoje a pleno vapor.

Um elemento de grande relevância no que se refere a episódios recentes envolvendo a relação Estado-religião foi a assinatura de um acordo bilateral, a Concórdia, entre o governo brasileiro e a Santa Sé. O argumento utilizado na apresentação de tal proposta foi o de regulamentação do “Estatuto Jurídico da Igreja Católica” no Brasil.

O longo debate acerca da aprovação deste documento contou desde o começo com movimentos de oposição ao acordo entre Brasil e Vaticano. Tais processos de resistência foram oriundos das minorias religiosas, de movimentos sociais, com destaque para o movimento de mulheres e feministas. Também houve enfrentamento quanto à aprovação de tal acordo feito por parte de um determinado grupo de parlamentares, acadêmicos e pesquisadores. Em suma, o que todos estes atores apresentavam foi que a Concórdia representava uma ameaça à garantia do Brasil enquanto Estado laico.

Assim, no período que antecedeu a assinatura da Concórdia, a estratégia desta gama de movimentos, figuras públicas e membros da academia, foi o desenvolvimento de uma série de mecanismos cujo objetivo era abordar e reafirmar o tema da laicidade. Nesta perspectiva, houve, em 2007 a criação do Observatório da Laicidade do Estado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, assim como a fundação da Associação de Ateus e Agnósticos em 2008. No mesmo ano, a XII parada LGBT de São Paulo teve como chamada “Homofobia mata; por um Estado laico de fato.” Também teve início no mesmo período iniciativas como a

campanha “Brasil para todos”, que trazia a importância da retirada de símbolos sagrados dos espaços públicos.

Entretanto, mesmo com esta mobilização, o texto do Vaticano foi apresentado ao Congresso Nacional, tornando-se proposição, ou seja, matéria submetida à deliberação da Casa Legislativa e em março de 2009 teve início sua tramitação pela Câmara Federal, sob a referência MSC 134/2009. Cabe destacar que a mensagem enviada ao executivo que apresentou o texto ao Congresso datava 12/11/2008, ou seja, três meses antes de o documento ser enviado ele já se encontrava sobre posse da Presidência da República, que não o tornou público e nem realizou nenhuma espécie de debate com a sociedade civil sobre o tema. Além disso, Fischmann (2009) mencionou que a elaboração de tal documento contou com um processo de contato de pelo menos dois anos entre o Executivo Federal e a Santa Sé.

No Congresso, o documento foi encaminhado para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CREDN) e para a Comissão de Constituição e Justiça. Já na passagem pela primeira comissão, a pedido do Ministro de Relações Exteriores, foi encaminhado como pedido de urgência e foi solicitado que sua tramitação não incluísse passassem pelo plenário. Vale mencionar que neste momento era grande a pressão da CNBB pela aprovação imediata do acordo. Há registros, de acordo com Fischmann (2009), de encontros entre representantes da CNBB com o presidente e o relator da CREDN.

Em contraposição a essa tentativa da aprovação do documento e em caráter de urgência, o Deputado Federal Ivan Valente (Partido Socialismo e Liberdade - PSOL/SP) requereu que a proposição fosse analisada também pela Comissão de Educação e Cultura (CEC) e pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviços Públicos (CTASP). O argumento do deputado foi o de que o Art. 11 do documento, que aborda o ensino religioso na rede pública, tratava de tema pertinente à educação brasileira. Além disso, o Art. 16 do mesmo texto, que previa a negação do vínculo empregatício dos voluntários prestadores serviços para instituições católicas, também representavam tema de interesse de outras comissões, como a CTASP. Ivan Valente requereu, ainda, com outros parlamentares a realização de audiências públicas acerca do tema da Concordata e do ensino religioso.

A CNBB reagiu imediatamente e argumentou que a realização de audiências representavam tentativas, de minorias religiosas, de atrasar aprovação do acordo, chegando a dizer que os demais credos deveriam propor “acordos iguais” para que não alegassem privilégio católico. Fischmann (2009) menciona, entretanto, que a instituição Católica é a única denominação que conta com personalidade jurídica de direito internacional, o Vaticano,

o que inevitavelmente leva a uma quebra de isonomia, já que nenhuma outra denominação teria possibilidade igual.

A tramitação do projeto na Câmara Federal demonstra o quanto esse tema está envolto em disputas ideológicas, políticas e de concepção de Estado. A Comissão de Educação e Cultura, seguindo o parecer do relator, chegou a deliberar uma ressalva ao texto, mas, no entanto, um acordo entre os defensores da concordata e parte da “bancada evangélica” levou à sua retirada em plenário, assim como de todas as demais emendas apresentadas. O acordo selado pela maioria dos partidos levou à aprovação integral da Concordata, em troca da aprovação sumária, e também integral, do projeto que trata da chamada “Lei Geral das Religiões” (PL n° 5.598/2009).

Mesmo em meio a estas polêmicas, o Deputado Bonifácio Andrada (Partido Social Democrata Brasileiro-PSDB/MG) deu parecer favorável à aprovação do documento, sem a realização de uma audiência pública. Houve ainda um acordo para que fosse retirado o regime de urgência na tramitação da proposição e, em contrapartida, as audiências públicas propostas pelos opositores à aprovação do documento tornar-se-iam painéis, com a presença de um representante do Itamaraty e uma pesquisadora universitária especialista no tema. O primeiro painel chegou a ocorrer, mas, em seguida, o acordo foi rompido, e o documento foi a voto em caráter de urgência, sendo aprovado por 301 favoráveis contra 49 votos contrários.

O documento, que vale mencionar dispõe sobre uma série de direitos fundamentais associados à liberdade de crença, culto e até mesmo sobre o ensino religioso, foi aprovado na Câmara dos Deputados por meio do Projeto de Decreto Legislativo n° 1736/2009, como mostra o Artigo 11 da Concordata:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé – Novembro de 2008)

Os possíveis impactos dessa concordata e sua repercussão nas escolas públicas, e na própria concepção de Estado, tem sido objeto de crítica e preocupação por parte de educadores, pesquisadores e movimentos sociais. Para esse grupo a concordata agravará profundamente as disputas religiosas na escola pública, e, com isso, difundirá em todo o território nacional as lutas por hegemonia já manifestadas em algumas redes de ensino. Além disso, representa um retrocesso em relação ao §1º do Art.210 da Constituição e ao Art.33 da

LDB, que atualmente delega aos sistemas de ensino a eleição dos conteúdos do ensino religioso e veda o proselitismo.

Este acordo entre o Brasil e o Vaticano, também aprovado no Congresso Nacional, além de ferir a laicidade do Estado e as liberdades fundamentais, interfere diretamente no que diz respeito ao ensino religioso, uma vez que uma das principais vertentes do texto é justamente a previsão de ensino confessional nas escolas públicas. É bem verdade que já há o reconhecimento recíproco de título e a liberdade de abertura e administração de instituições confessionais de ensino em nossa Constituição, mas o acordo amplia esta relação e estabelece qual deve ser a configuração do ensino religioso nas escolas públicas, prevendo um modelo puramente confessional de ensino, dividido entre o “católico e de outras confissões religiosas”.

Ao determinar neste acordo o modelo a ser adotado para o ensino religioso no Brasil, a Igreja Católica busca reafirma sua hegemonia na rede pública pelo ensino confessional, já que de acordo com o mapeamento produzido pela pesquisa de Giumbelli (2008), um dos elementos de grande destaque no que se refere à implementação da disciplina na atualidade é justamente a heterogeneidade nos modelos adotados, prevalecendo em sua maioria, o ensino “interconfessional” ou “supra-confessional”.

Desta forma, apesar de grande parte das legislações não rotular o modelo de ensino religioso a ser adotado, é notória a prevalência do modelo não confessional nos estados. O formato confessional, onde a divisão dos alunos é feita de acordo com credos, assim como os conteúdos correspondentes, foi adotado apenas no Rio de Janeiro, no Espírito Santo e na Bahia. Os demais optaram pelo modelo “interconfessional”, a exemplo do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, ou ainda “supra-confessional”, como é o caso de São Paulo.

Fato que merece menção nestas legislações é a afirmação recorrente acerca da pluralidade religiosa brasileira. Muitas apontam como princípio este respeito à diversidade, atribuindo ao ensino religioso o dever de conhecimento e reconhecimento das múltiplas expressões da vida religiosa. Segundo Giumbelli (2008), são comuns nestas legislações expressões – como “transcendente”, “sagrado”, e mesmo “fenômeno religioso” – para denominar um campo comum entre as confissões e tradições.

Mesmo nos estados que adotaram o modelo confessional, no qual esse campo comum é recusado, nota-se a presença de formulações envolvendo o pluralismo e o respeito à diversidade religiosa brasileira. Giumbelle (2008), entretanto, chama atenção para o fato de este pluralismo na prática ser bastante limitado, tendo alguns credos hegemônicos, posição privilegiada frente aos demais. O autor, também, afirma que este é um efeito comum a todos

os modelos. Seja por conta da atenção diferenciada aos agentes religiosos ou por meio de mecanismos no cotidiano escolar, como a presença de símbolos, festas ligadas a estes credos que são incluídas no calendário oficial da escola ou até mesmo no conteúdo programático trabalhado pelo conjunto da instituição, estes privilégios são garantidos.

Também é importante mencionar que há estados utilizando uma diversidade de mecanismos para construir estruturas consistentes para a implementação do ensino religioso. Estes estados vêm utilizando uma gama de estratégias, que, segundo Giumbelli (2008), passam centralmente pela multiplicação de agentes, dentro do organograma das Secretarias de Educação aos quais compete cuidar especificamente desta disciplina. Neste contexto, destaca-se o caso de Minas Gerais, em que cada Superintendência regional de ensino abriga uma Comissão Regional de Educação Religiosa, que fica sob o comando de uma Comissão Central de Educação Religiosa. No Rio de Janeiro, um mecanismo semelhante foi adotado, com a criação de articuladores regionais de ensino religioso.

Diversos especialistas creem que a oferta do ensino religioso, nos moldes em que vem sendo normatizadas nos estados, é inconstitucional e fere a laicidade do Estado. O jurista Daniel Sarmento, Professor Adjunto de Direito Constitucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Procurador Regional da República, argumenta que o poder político, exercido pelo Estado na esfera pública, deve basear-se em razões igualmente públicas, ou seja, em razões cuja possibilidade de aceitação pelo público em geral independa de convicções religiosas ou metafísicas particulares. Ele apresenta o seguinte posicionamento:

A laicidade do Estado, levada a sério, não se esgota na vedação de adoção explícita pelo governo de determinada religião, nem tampouco na proibição de apoio ou privilégio público a qualquer confissão. Ela vai além, e envolve a pretensão republicana de delimitar espaços próprios e inconfundíveis para o poder político e para a fé. No Estado laico, a fé é questão privada. (SARMENTO, 2010).

Defendendo essa posição o jurista Daniel Sarmento encaminhou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439) que foi enviada ao Supremo Tribunal Federal (STF) pedindo interpretação de normas para deixar claro que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. A peça foi apresentada pela vice-procuradora-geral da República, Deborah Duprat, no final de julho, quando exercia o cargo de procuradora-geral ao STF.

No entender da procuradora, a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é pela adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consista na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões, bem como

de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores.

Deborah Duprat argumentou também que não é possível admitir que se transforme a escola pública em espaço de catequese e proselitismo religioso, católico ou de qualquer outra confissão. Para a procuradora, a escola pública não é lugar para o ensino confessional e também para o “interconfessional” ou ecumênico, pois este, ainda que não voltado à promoção de uma confissão específica, tem por propósito inculcar nos alunos princípios e valores religiosos partilhados pela maioria, com prejuízo das visões ateístas, agnósticas, ou de religiões com menor poder na esfera sociopolítica.

Por fim, a ação pede medida cautelar para suspender a eficácia dos dispositivos considerando que, até o julgamento final da ação, o oferecimento do ensino religioso em escolas públicas do ensino fundamental que adotem o modelo confessional pode acarretar graves e irreparáveis danos à ordem jurídicos, além de ofensa a direitos e valores extra patrimoniais das crianças e adolescentes que frequentam estas escolas, bem como de suas famílias, os quais, pela sua própria natureza, são de reparação impossível. Dada ainda a complexidade da questão, a sua relevância social, bem como a natureza interdisciplinar do tema, a vice-procuradora-geral solicitou a realização de audiência pública no STF.

Todos os elementos aqui apresentados acerca da conjuntura política atual envolvendo a implementação do ensino religioso acumulam para o que Cunha (2009) denominou como a perda da autonomia relativa do campo educacional. Segundo o autor, a ofensiva de diversas entidades religiosas para exercerem o controle do currículo da educação básica no setor público, com o respaldo de setores do magistério e de parlamentares, tem sido cada vez maior. De acordo com esta linha o ensino religioso nas escolas públicas representa uma série de ameaças graves aos direitos dos cidadãos, notadamente no campo do direito à liberdade de consciência, de crença e de culto, dos direitos sexuais e reprodutivos, do direito ao acesso à ciência e a seus resultados, entre outros.

Em uma sociedade plural e democrática como a nossa, onde várias religiões coexistem no seio da mesma população, a liberdade de religião está diretamente relacionada aos limites apropriados para conciliar os interesses dos diversos grupos e o respeito à convicção de cada um. Além disso, por estar diretamente implicada com a formação da consciência de crianças e adolescentes, bem como o exercício desses e de outros direitos, a questão do ensino religioso nas escolas públicas compreende um dos pontos mais sensíveis na defesa da laicidade do Estado.

CAPÍTULO III

O ENSINO RELIGIOSO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: NORMATIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO

Este capítulo explora a implantação do ensino religioso e o curso desse processo no estado do Rio de Janeiro, apresentando suas especificidades e destacando a última norma estadual sobre o tema, a Lei nº 3459/00. O objetivo foi expor a forma como esta disciplina vem se instituindo na rede pública estadual deste estado.

O texto também desenvolve como a questão do ensino religioso e suas polêmicas se constituíram no estado do Rio de Janeiro. Além disso, o capítulo ainda apresenta uma análise sobre o modelo previsto pela legislação estadual, que o diferencia de grande parte das demais legislações sobre o tema, já que a mesma determina que a disciplina seja ministrada nas escolas estaduais seguindo o modelo confessional.

Para atingir este objetivo, tratou-se neste capítulo sobre o trabalho desenvolvido pela Secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ pela Coordenação de Ensino Religioso e suas respectivas ações de implantação da lei estadual. A proposta é apresentar as principais diretrizes e orientações da Secretaria no que tange a esta disciplina, e à percepção e à avaliação dos diversos segmentos envolvidos nesse processo, acerca do ensino religioso, enquanto parte oficial na grade da rede pública de ensino.

3.1 Antecedentes

A oferta de ensino religioso pelo poder público no estado do Rio de Janeiro resultou de norma do estado da Guanabara. Em 1966, por intermédio do Decreto nº742, o então governador Negrão de Lima, regulamentou a oferta da disciplina nas escolas oficiais. Segundo o decreto, o ensino religioso passou a ser disciplina do horário das escolas oficiais, de matrícula facultativa, devendo ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou seu representante legal. A designação assim como a dispensa de professores era de competência das autoridades religiosas, que escolhiam entre os professores que tivessem manifestado interesse em ministrar essa disciplina e que estivessem em exercício em alguma escola da rede.

O ensino religioso era ministrado uma vez por semana, nas turmas de todas as séries e cursos. Aos diretores coube distribuir o horário das aulas, de modo que elas não estivessem no princípio nem no fim do horário escolar. Ou seja, a formatação da grade horária das turmas

não devia permitir que o aluno pudesse chegar mais tarde ou sair mais cedo da escola, cabulando as aulas. Ao ofertar a disciplina em horários entrepostos as demais do currículo, objetivava-se garantir maior presença dos alunos nestas aulas. Ainda cabia aos diretores providenciar outras atividades educativas para os alunos que não frequentassem tais aulas.

Em relação aos programas e respectivos roteiros mensais, a escolha e a indicação de livros e material didático e o preparo de questões de prova ficaram a cargo das autoridades religiosas credenciadas. O decreto credenciou três entidades: a Igreja Católica Apostólica Romana, a Confederação Evangélica e o Rabinado do Rio de Janeiro.

Este modelo de legislação ia de encontro à recém aprovada LDB de 1961 que determinou que o ensino religioso fosse oferecido sem ônus para os poderes públicos. Entretanto, cabe destacar, que o estado foi um dos que mais sentiu a pressão da Igreja Católica pelos ecos de uma série de manifestações públicas organizadas por setores conservadores da sociedade brasileira, como a “marcha pela família com Deus, pela liberdade”, que contou até mesmo com a presença do então governador Carlos Lacerda, um dos principais oponentes do ex-presidente João Goulart.

Esta foi a face mais evidente da reação ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964, durante o qual o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Apoiadas na UDN⁵, por governadores como Adhemar de Barros (SP), Carlos Lacerda (RJ) e outras lideranças conservadoras, organizações católicas levaram milhares de pessoas às ruas, reivindicando a retomada de valores cristãos, mostrando toda sua força e poder de mobilização.

Uma década depois, este impeditivo em relação aos gastos públicos com o ensino religioso foi suprimido pela Lei ° 5692 de 1971, que não apresentou mais óbices para que os poderes públicos arcassem com os ônus diretos ou indiretos do ensino religioso. Em decorrência dessa lei federal, o governador Chagas Freitas no anexo ao decreto “E” 7336 de setembro de 1974 reafirmou que a disciplina seria ministrada nas escolas oficiais de 1° e 2° graus por professores do quadro do magistério estadual, habilitados em qualquer disciplina e credenciados por alguma autoridade religiosa. Neste período, então, a oferta do ensino religioso pelo poder público, era marcada pelo caráter confessional e com ônus para os cofres públicos.

Passada a ditadura militar e já no período de redemocratização e promulgação da Constituição, o estado seguiu a orientação federal e determinou que o ensino religioso fosse

⁵União Democrática Nacional (UDN). Partido político brasileiro, de cunho conservador fundando em 7 de abril de 1945.

disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. A resolução 1568 de 5/10/1990, baixada pela Secretária de Educação, reafirmou os termos do regulamento de 1980, que fora calcado no decreto de 1966, ou seja, o credenciamento de entidades religiosas feito pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, assim como o credenciamento e o descredenciamento de professores do quadro do magistério oficial, por essas mesmas entidades.

Após a promulgação da Constituição Fluminense não houve mudança significativa no que tange à legislação sobre ensino religioso no estado. Somente em 1994 a secretaria estadual publicou o Plano Básico de Educação Religiosa, elaborado na gestão de Cláudio Mendonça. O texto do plano foi antecedido por uma seção de pressupostos legais, no qual foi transcrita uma passagem do projeto de LDB que se encontrava em tramitação no Congresso Nacional, o que mostra a total sintonia entre as ações nacionais e estaduais acerca de institucionalização da disciplina.

O plano foi enviado ao Conselho Estadual de Educação, tendo o parecer sido aprovado pela Câmara de Planejamento do Conselho e aprovado pelo plenário do Conselho em dezembro de 1994. Essa legislação permaneceu sem alterações até o final da década de 1990, quando teve início a retomada dos debates acerca da implantação e de um novo modelo de ensino religioso para o estado.

3.2 A normatização da disciplina

A alteração significativa em relação ao ensino religioso da rede estadual do Rio de Janeiro teve início após a LDB de 1996 com um PL nº159/99 de Andréia Zito (PSDB). Segundo este projeto, a disciplina seria ministrada nas escolas públicas de ensino fundamental, à época 1º grau, em uma hora semanal, conforme as preferências dos alunos ou de seus responsáveis. Essas preferências poderiam ser confessionais ou pluriconfessionais. O ensino ficava a cargo de ministros das confissões religiosas, devidamente credenciadas pelos órgãos competentes. O programa seria elaborado pelas “entidades religiosas ecumênicas”.

No mesmo ano, outros projetos de lei envolvendo a questão do ensino religioso foram apresentados na Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro (ALERJ), como o do deputado Paulo Albernaz (Partido Trabalhista do Brasil – PT do B), PL 297, sancionado pelo então governador Antony Garotinho pela Lei nº3280, que instituiu, no âmbito do estado, o estudo dos livros da Bíblia, integrando o ensino religioso nas escolas públicas.

Art. 1º - O Estudo dos Livros da Bíblia integrará a disciplina de ensino religioso, de matrícula facultativa, nas escolas públicas do âmbito do Estado do Rio de Janeiro, objetivando repassar aos alunos os valores morais e espirituais de construção de uma cidadania digna, fraterna e respeitosa (Lei nº 3280/99).

Mas o projeto de maior repercussão continuava a ser o de Andreia Zito, o PL 159. A tramitação dele foi envolta por inúmeras transgressões regimentais, polêmicas e disputas entre parlamentares. O deputado Carlos Dias (Partido Progressista-PP) em junho de 1999 chegou a apresentar uma série de modificações e emendas ao referido PL, mas três meses depois deu entrada com um novo projeto e em dezembro deste mesmo ano o PL 159 foi retirado de pauta e arquivado sem nenhuma explicação por parte da autora.

O projeto apresentado por Carlos Dias propunha ampliar a oferta da disciplina para educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e apenas na forma confessional. Além disso, previa, ainda, o aumento da quantidade de aulas para duas horas semanais e que os docentes fizessem parte do quadro do magistério público estadual, tendo sido credenciados por alguma autoridade religiosa. O projeto também autorizava o poder público a abrir concurso específico para professor de ensino religioso, recebendo o mesmo salário dos docentes das demais disciplinas.

É importante destacar que o então parlamentar possuía vínculos diretos e ostensivos com autoridades e grupos da Igreja Católica no Rio de Janeiro e que contou com o apoio dessa Instituição para apresentar seu projeto de lei. O deputado também contou com o apoio do governador e diversas entidades evangélicas, mais diretamente a Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB) na elaboração e negociação acerca do conteúdo da referido projeto de lei.

A proposta enfrentou algumas resistências, em especial do deputado estadual Carlos Minc (PT), que apresentou várias emendas que procuravam aliviar o tom confessionalista de Carlos Dias. O parlamentar petista questionou inúmeros aspectos, como por exemplo, qual seria o conteúdo da disciplina, o tipo de formação exigida do professor de ensino religioso e a incongruência de se realizarem concursos públicos para professor desta disciplina, enquanto outras disciplinas, consideradas básicas, estavam com déficit de professores, já que o estado alegava recorrentemente a falta de recursos para atender a essas demandas.

Assim, o deputado Carlos Minc entrou com pedido de supressão e substituição dos artigos 2º e 3º do PL 1233 de Carlos Dias. Entretanto, o PL foi aprovado na íntegra e logo em seguida o Governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, sancionou a Lei nº 3.459/00, instituindo o ensino religioso confessional em todas as escolas de educação básica da rede estadual. De acordo com essa lei, a escola pública passou a ser obrigada a oferecer ensino

religioso confessional desde a alfabetização até o ensino médio, sendo que, no caso de menores de 16 anos, os pais ou responsáveis pelo aluno é que decidirão, no ato da matrícula, se desejam ou não que o aluno frequente a disciplina e irão determinar em qual o credo o aluno estará vinculado.

Embora a Constituição Federal e Fluminense determinem que o ensino religioso deva ser oferecido obrigatoriamente no ensino fundamental, a nova lei o ampliou para toda educação básica e em todas as modalidades. A lei também atribuiu ao Conselho Estadual de Educação a função de estabelecer sua duração dentro das 800 horas-aulas anuais. Com isso, manteve-se a carga horária normal e o indicativo de que alguma disciplina deveria reduzir sua carga para abrir espaço para o ensino religioso. Contudo, a disputa em torno principalmente do modelo confessional aprovado persistiu e, em outubro do mesmo ano, Carlos Minc apresentou ao Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro um pedido de inconstitucionalidade da lei.

Em meio a toda essa tramitação na ALERJ teve destaque a Comissão de Professores de Ensino Religioso do Estado do Rio de Janeiro, que era formada por um grupo de professores que defendia os interesses católicos e que representavam o Departamento Arquidiocesano do Ensino Religioso do estado do Rio de Janeiro (DAER). Essa Comissão, em carta enviada aos professores, defendeu a regulamentação do ensino religioso nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, o concurso público para professor e reivindicou a criação de 3.500 novos empregos para estes profissionais.

Seguindo o momento de debates acirrados acerca da normatização da disciplina no estado, o Movimento Inter-Religioso (MIR), que agrega 24 tradições religiosas e grupos espíritas e integra o Instituto de Estudos da Religião (ISER), organizou, em parceria com alguns deputados estaduais, uma audiência pública para tratar do ensino religioso e da implementação da Lei nº 3459. O elemento de maior destaque mais uma vez foi a adoção do modelo confessional. O MIR apresentou sua posição por meio de um manifesto que defendia o ensino religioso não confessional e com conteúdos definidos pelos sistemas de ensino em parceria com o ISER.

Desta forma, consolidou-se uma aliança entre o Movimento Inter-religioso e o deputado Carlos Minc, que, logo após a realização da audiência pública deu entrada na ALERJ com um novo projeto envolvendo a normatização do ensino religioso, o PL 1840, que abarcava em sua maioria as propostas defendidas pelo MIR. A apresentação contou com o apoio de mais doze deputados, sendo eles: Paulo Pinheiro, André Ceciliano, Arthur Messias, Chico Alencar e Hélio Luz, todos do PT, Cidinha Campos e Ismael Souza, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Jamil Haddad (PSB), Aprovita Vieira, do Partido Progressista Brasileiro(PPB), Edson

Albertassi, do Partido Social Cristão (PSC) e Walney Rocha, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Mas em 2001, os movimentos e parlamentares contrários ao ensino religioso confessional sofreram uma série de derrotas. O Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro considerou apenas o artigo 5º da Lei nº3459/00, que tratava do concurso público para professores de ensino religioso, como inconstitucional, o que significou a manutenção do conteúdo confessional da lei, um dos principais questionamentos feitos à legislação. Além disso, o PL 1840 recebeu parecer negativo da comissão de constituição e justiça da ALERJ, sendo arquivado pouco tempo depois. E, por fim, foi aprovado o Decreto nº 29.228 que criava a Comissão de Planejamento do ensino religioso Confessional, responsável por iniciar a regulamentação da disciplina nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Em março de 2002, com o Decreto nº31.086, o governador Garotinho regulamentou a Lei nº 3459/00. O Decreto, além de ter assegurado a permanência dos docentes que já estavam em atividade, desde que atendessem às condições exigidas pelas autoridades religiosas, autorizou a contratação de pessoas para suprir a carência por tempo determinado. Logo no ano seguinte, a então governadora Rosângela Matheus assinou autorização para que a Secretaria de Administração abrisse concurso público para o provimento de 500 vagas para professores de ensino religioso

Uma nova tentativa de representação contra a lei foi feita. Carlos Minc tentou impedir a realização do concurso público para contratação de professores de religião da rede pública, acionando o Ministério Público Estadual contra o Decreto nº29228 e o Decreto nº 31086. Mas a então governadora Rosinha Garotinho autorizou por despacho a abertura do concurso público.

A partir daí teve início uma série de movimentações e manifestações dos partidários do ensino religioso não confessional. Foram realizados atos em escolas da rede estadual e o Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação (SEPE) e o MIR pressionaram pelo desarquivamento do PL 1840 de Carlos Minc. Em outubro de 2003, o projeto do petista foi desarquivado, seguindo para votação, e aprovado. Entretanto, no mesmo ano, a governadora Rosinha Garotinho apresentou veto total ao projeto, e a votação de 35 a 19 em plenário da ALERJ manteve o veto da governadora ao projeto 1840/00.

Neste mesmo período, foi divulgado o edital do concurso público para professor de ensino religioso. Mais uma vez, o Ministério Público Estadual foi acionado, pois o deputado Comte Bittencourt (Partido Popular Socialista - PPS) entrou com representação contra parte do edital do concurso público e do SEPE, alegando ser inconstitucional um concurso público

com caráter confessional. Assim, no dia em que teria início o prazo de inscrições para o concurso, o desembargador José Pimentel Marques as suspendeu por meio de uma liminar, a pedido do SEPE. Entretanto, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Rio derrubou a liminar, e, novamente, a realização do concurso passou a ser válida.

Mas as disputas em âmbito judicial envolvendo o ensino religioso continuaram. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) impetrou em 2004 no Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI 3.268, solicitando liminar para suspender os efeitos de dispositivos de lei do Estado do Rio de Janeiro. A CNTE buscou, com argumentos mais amplos, convencer os juízes da inconstitucionalidade da Lei nº 3.459/00, mostrando que o ensino religioso confessional cria vínculos entre o Estado e credos religiosos, o que a Constituição Federal veda expressamente. Até o final da elaboração desta dissertação, abril de 2012, a ADI estava em fase de análise pelo Supremo, sob a relatoria do ministro Celso de Mello, ainda não tendo data para ser julgada.

A importância do julgamento desta ADI pelo STF encontra-se no fato de que todas as instâncias responsáveis pelo sistema educacional no país terão de seguir a decisão tomada pelo Tribunal. Esse julgamento também será inédito, por ser a primeira vez que a questão da laicidade do Estado chegará à última instância do Judiciário brasileiro para ser avaliada nos atuais modelos de gestão pública, em termos de práticas da educação.

Após toda esta tramitação, o concurso foi realizado em janeiro de 2004. O edital do referido concurso previu prova específica de Língua Portuguesa, questões de ensino religioso e questões que abordassem Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino. Esta etapa envolvia a realização de prova escrita e era eliminatória. Em seguida, houve a avaliação de títulos que se somavam à pontuação do candidato na primeira fase.

Inscreveram-se um total de 3065 candidatos, dos quais 2882 realizaram a prova; 1299 foram aprovados e 500 foram classificados, sendo a divisão proporcional entre os credos orientada pelo levantamento realizado pela comissão de planejamento. Acredita-se que a grande procura pelo concurso pode ser justificada no fato de que muitos docentes encontraram no ensino religioso uma estratégia de ingresso no magistério estadual, já que a concorrência era menor e as provas exigiam conteúdo programático menor.

Os aprovados têm carga semanal de 16 horas e os padrões vigentes na rede estadual de ensino, devendo ficar lotados em uma das unidades da rede estadual definidas como escolas-pólo. Cabe ressaltar que o número de vagas total do concurso não foi justificado e que a

divisão para cada credo foi pautada no levantamento realizado pela comissão de planejamento, sendo 342 para os católicos, 132 para os evangélicos e 26 para os demais. As vagas foram distribuídas, em cada credo, para as diversas coordenadorias regionais.

A vantagem notória do credo católico sob os demais no que se refere ao número de vagas não enfrentou grande embate com as demais confissões religiosas. Por intermédio de um de seus bispos, Filippo Santoro, a Igreja Católica justificou sua hegemonia, alegando que houve um esforço consciente e dirigido para justificar a vantagem desse modelo, que se pauta em dados oficiais acerca do número de fiéis de cada confissão religiosa para planejar a distribuição das vagas. Assim, com os 500 professores recém empossados mais os 385 professores que já atuavam nesta disciplina antes do concurso, a disciplina ficou com um total de 885 professores, sendo 68,4% de católicos, 26,4% de evangélicos e 5,2% de outros credos.

Até o início de 2012, a rede estadual do Rio de Janeiro era composta por 1.854 unidades escolares onde trabalhavam 77 mil professores. Mesmo estando previsto pela Lei nº 3459/00, o ensino religioso não foi incluído na grade horária das modalidades de Ensino Técnico e Normal e aparece na educação infantil em raras situações. A prioridade da Secretaria Estadual de Educação foi garantir a oferta da disciplina nas séries do ensino fundamental e no ensino médio regular. Para efetivar essa implantação e incorporar a disciplina à grade horária oficial, a secretaria estadual diminuiu o número de aulas de História e Ciências, no segmento de 5ª à 8ª série, de quatro para três horas-aula semanais e incluiu no ensino médio uma aula semanal de ensino religioso, já com os professores recém-concursados.

Outra questão polêmica e de destaque quando se trata desta lei, como já se observou, foi a escolha pelo ensino confessional. O modelo prevê que os alunos da rede pública estadual do Rio de Janeiro que desejarem frequentar a disciplina devem contar com professores e conteúdos próprios a cada confissão, cabendo às autoridades religiosas papéis cruciais, tanto no credenciamento dos professores quanto na definição dos conteúdos de ensino. Sobre esta questão, apenas o MIR e a União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro (USEERJ), principal federação de centros fluminenses referidos ao kardecismo, posicionaram-se oficialmente contra a confessionalidade.

Segundo os defensores do modelo confessional, ele mantém “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, conforme a Constituição, e garante a formalização de um ensino diferenciado para cada confissão religiosa, mantendo o respeito pelas demais. É válido mencionar que outros estados optaram por modelos diferentes, como o “inter-confessional”, cuja proposta é um acordo entre algumas entidades religiosas para que se responsabilizem pela elaboração dos respectivos programas, ou o “supra-confessional”.

Em todos esses modelos mencionados, o que prevalece é a visão de que o ensino religioso é um bom instrumento no combate a males sociais, como violência, desestruturação familiar e outros, atuando em prol da cidadania. Assim, as escolas, ao oferecerem tal disciplina, resgatariam os valores morais que estão sendo deixados de lado pela sociedade, enfatizaria a importância da estrutura familiar e desenvolveria a noção de amor ao próximo.

É importante ressaltar que a implementação do ensino religioso confessional no Rio de Janeiro implicou um processo intenso de negociação, tanto no âmbito do confronto de ideias sobre o que é religião quanto da definição do que se entende por proselitismo e, também, quanto à noção de liberdade religiosa e laicidade. Estes debates propiciaram a formação de um acirrado campo de disputa em torno da defesa de princípios e valores distintos, envolvendo lideranças de diferentes denominações religiosas e políticas, a comunidade acadêmica e os sistemas de ensino.

Devido à polêmica gerada em torno de sua efetiva implantação, de forma confessional, a SEEDUC-RJ deu início a uma série de atividades, voltadas tanto para a sociedade em geral quanto para os profissionais envolvidos mais diretamente com o ensino religioso, cuja proposta foi dirimir as principais polêmicas. Nesta perspectiva, a Secretaria organizou, logo após a promulgação da lei, em dezembro de 2000, o encontro “O ensino religioso: uma questão de liberdade para todos”.

Este espaço reuniu representantes de vários segmentos da sociedade para analisar a implantação da nova lei. A mesa principal do evento foi composta pelo Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro, Filippo Santoro, o autor da lei estadual, deputado estadual Carlos Dias, pela professora Maria Cecília de Faria Pinto, representante da Secretaria de Educação e pelo Padre Edney Golvea, do Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso do Rio de Janeiro. Segundo palavras de Filippo Santoro no evento:

O problema religioso responde às grandes perguntas fundamentais que existem no coração do homem. São perguntas de qualquer pessoa, também de quem se declara ateu. Por isso o ensino religioso deve fazer parte da estrutura institucional da nossa escola de um horário obrigatório, com matrícula facultativa, no sentido de que a pessoa pode utilizá-lo ou não. A lei aprovada no Rio de Janeiro favorece uma manifestação livre de visões diferentes da vida. É a possibilidade de desenvolver uma convivência democrática que respeite a autoridade, que respeite a outra visão da vida, mas que tenha todo o direito de desenvolver a sua própria visão da vida, uma alternativa ao estatismo que nega as identidades (Plano de ação religiosa, Filippo Santoro – 2000).

Observa-se que a fala do Bispo é de reforço da importância de institucionalização da disciplina e de que o formato do ensino religioso aprovado garante a pluralidade. Esta posição também foi defendida pelos demais representantes católicos, que apresentaram todo o tempo a ideia de formação integral da pessoa humana, estando associada à educação religiosa. Esta

defesa buscava se contrapor ao que estes representantes denominaram de um modelo educacional que privilegia uma formação puramente técnica. O Padre Edney Gouvea chegou a dizer que “a partir desta lei começamos a rever a organização curricular e a traçar um novo plano de ação em conjunto para que a escola e Igreja se unam em prol de um bem comum, que é a educação verdadeira”. Contudo, é importante mencionar que a composição da mesa do encontro já apontava problemas na defendida pluralidade, pois apenas representantes do credo católico fizeram parte do debate.

Dando continuidade à série de ações, envolvendo o ensino religioso, desenvolvidas pela SEEDUC, em 2004, após a realização do concurso público, foi apresentado um plano de ação para a disciplina. O Projeto recebeu o nome de “Fraternidade e água – essenciais na criação”. A proposta era trabalhar o material elaborado com professores, articuladores e diretores, levando a ideia de unidade entre o ensino religioso e as demais disciplinas. O Conteúdo foi retirado em sua maioria da campanha da fraternidade⁶ deste ano e apresentava como objetivo fazer com que a escola mobilize e conscientize os alunos quanto aos cuidados com água no planeta.

O plano incluía sugestões de atividades a serem desenvolvidas pela escola, como murais, painéis, peças de teatro e momentos religiosos e de confraternização. O material também abarcava a forma de avaliar os alunos, como participação, presença nas atividades e os trabalhos apresentados. Vale lembrar que, por ser uma disciplina facultativa, o ensino religioso não pode apresentar oficialmente notas ou reprovar alunos. Contudo, já no primeiro ano de sua implantação com o novo modelo, ficou evidente a estratégia de inclusão da disciplina com as mesmas características das demais do currículo regular.

Por fim, o projeto apresentado trazia anexos com os conteúdos sugeridos pelos católicos e pelos evangélicos para serem trabalhados com base no tema geral. O primeiro enfatizava toda criação como obra da bondade de Deus, valorizando a vida humana e a natureza. O segundo trazia uma abordagem da criação como o princípio de todas as formas de vida, propondo que se reconheça que tudo o que Deus fez foi para felicidade do homem e da mulher. Estes anexos também incluíam atividades a serem trabalhadas por cada um destes credos. Interessante perceber que o tema geral proposto para o primeiro ano da disciplina após a nova lei foi católico e que apenas dois credos, os de maior expressão social, fizeram parte da construção do material.

⁶Campanha realizada anualmente pela Igreja Católica no Brasil, sempre no período da Quaresma, cujo objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis em relação a um tema concreto que envolve a sociedade.

Poucos meses após a apresentação do plano de ação, a Secretaria de Educação realizou um seminário de recepção para os professores recém concursados. O objetivo era apresentar o plano e as diretrizes gerais do funcionamento da disciplina. O encontro contou com a presença de cerca de 600 professores e teve em sua mesa principal a Governadora do estado, Rosinha Garotinho, o deputado estadual Carlos Dias, o Padre Isaias de Souza Maciel e o Dr. Francesco Conte, pelos evangélicos. Novamente os credos minoritários não estiveram representados em uma atividade da Secretaria.

O mesmo evento distribui uma cartilha com orientações gerais aos novos professores de ensino religioso. O conteúdo do material entregue foi pautado na programação do seminário e incluiu os seguintes temas: política, estrutura e diretrizes no estado, livros didáticos de ensino religioso na educação fundamental, diretrizes do ensino religioso na Arquidiocese do Rio de Janeiro, o diretório pastoral do ensino religioso, o ensino religioso na SEEDUC e conteúdo programático do ensino religioso católico para o ensino médio. É notório que as temáticas são, em sua imensa maioria, voltadas para o credo católico e não houve nenhuma demonstração de inclusão dos demais credos.

Vale dizer que a cartilha mencionada, além dos temas acima descritos, também trazia uma série de artigos católicos, como o texto adaptado do Padre Antônio Bogaz, “Purifiquem as águas”, publicado na revista família cristã um mês antes do seminário, o poema de Dom Helder Câmara, Tudo tem vida e santidade, e um texto de Carlos Dias sobre ensino religioso do jornal o Globo. O material também incluía uma oração do educador e a oração da Campanha da Fraternidade de 2004. Mais uma vez ficava evidente a hegemonia católica sobre o seminário e sobre a publicação distribuída.

O seminário foi encerrado pelo autor da nova lei, Carlos Dias, o qual afirmou que o novo modelo de ensino religioso resgata o direito da família de decidir sobre a educação dos seus filhos. Segundo o parlamentar, este direito é garantido na Constituição, mas o discurso do Estado laico e totalmente responsável pela educação acabou retirando esse direito das famílias. O deputado também ressaltou que a nova lei foi elaborada em conjunto com professores do conselho da Arquidiocese do Rio de Janeiro e que o envolvimento e a presença destes docentes e da pastoral dos políticos católicos foi central para garantir a aprovação da lei.

Nos anos seguintes, a Secretaria de Educação realizou mais alguns seminários, no mesmo formato, voltados para os professores sobre ensino religioso e também abriu um espaço no Portal da Educação no item "Discutindo", para ouvir a opinião dos educadores e demais

interessados em participar do debate sobre ensino religioso e a garantia do modelo confessional na prática.

Para os profissionais da área, a Coordenação de ensino religioso, a Secretaria, promoveu, em março de 2011, o Fórum "Ensino Religioso: Entrelaçando Saberes e Vidas – Fraternidade e a Vida no Planeta". O objetivo do encontro foi promover reflexões e o diálogo sobre a temática da Campanha Fraternidade, já que a mesma viria a ser utilizada novamente enquanto eixo central do programa das aulas de ensino religioso deste ano no estado. Segundo o então superintendente pedagógico da Secretaria de Educação, a proposta era de que o tema fosse abordado nas unidades escolares, não apenas nas aulas de ensino religioso, mas de forma interdisciplinar. Além do trabalho nas escolas, o projeto previu a integração de todas as coordenações dentro da própria Secretaria em torno do tema.

Diferentemente do que ocorreu no primeiro evento, realizado, ainda, em 2004, este contou com a presença de diversas autoridades de diferentes religiões. Entre as autoridades, estavam um representante islâmico, Sami Ahmed Isabelle, a Vice-Primaz do Primado de Umbanda, Darlene Ribeiro, um representante de uma denominação evangélica, o pastor Francisco Neri e o Arcebispo do Rio de Janeiro, Orani João Tempesta, representando o credo católico, que destacou:

O Rio é um estado que respeita a diversidade religiosa, e o tema da campanha envolve toda a sociedade e o mundo inteiro. É uma graça poder entrar na escola, através do Ensino Religioso, para proporcionar à criança, ao adolescente e aos jovens a possibilidade de aprofundar o tema, fazendo-os mudar completamente na conscientização, na convicção e na responsabilidade com o planeta (Tempesta, 2011).

É importante mencionar que, durante toda a tramitação do projeto de lei, sua aprovação, o chamado do concurso e mesmo sobre os dispositivos mais polêmicos envolvendo o modelo confessional e o credenciamento dos docentes, o Conselho Estadual de Educação manteve-se inerte, em completo silêncio, sem emitir qualquer parecer sobre o tema, contrariando o que determina a LDB. No que tange à implantação da disciplina o Conselho conservou a mesma postura que teve quando da normatização da disciplina, qual seja a de não se manifestar sobre a presença oficial da religião na rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

3.3 Implementação da lei

Até o fim do ano de 2010, a rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro contava com 470 escolas, ofertando ensino religioso em toda a educação básica e com um quadro de 640 professores que, devido ao modelo confessional adotado pelo estado, foram divididos por

credos. Desta forma, a rede possuía 408 professores do credo católico, 220 evangélicos, seis espíritas, quatro messiânicos e dois mórmons. Esses dados foram coletados em entrevista com o então coordenador de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação. O coordenador, católico, foi nomeado para o cargo em fevereiro de 2010 e a entrevista que proporcionou o acesso a estes dados foi realizada em outubro do mesmo ano.

Com base na apresentação destes dados, surgiram diversos questionamentos acerca do modelo previsto pela lei. Com esta quantidade de professores é possível garantir o modelo confessional previsto? Como garantir a disciplina para as minorias religiosas? Há um número mínimo de alunos para a formação de uma turma de ensino religioso? De acordo com o coordenador não há um número mínimo e é responsabilidade da direção da escola organizar os alunos optantes por credo e para aqueles que não fizeram a opção, deve-se oferecer Projeto de Língua Espanhola (como previsto na nova matriz curricular). Segundo ele:

A coordenação de Ensino Religioso está se organizando no sentido de atender a lei, ou seja, formar turmas por credo. Para isso, realizou levantamento da carência de professores, incentivou as instituições religiosas a pressionarem o governador a realizar novo concurso para cobrir o déficit. A pressão dessas instituições já resultou na aprovação de novo concurso para professores de Ensino Religioso com a oferta de 300 vagas. A previsão do concurso é para final de 2010. Nesse momento (outubro de 2010) encontra-se na fase de elaboração do edital.

Além dos professores, a estrutura montada por essa Coordenação de Ensino Religioso prevê dois tipos de articuladores: um técnico-pedagógico e um articulador religioso. As competências de ambos estão descritas no manual de orientações básicas para a disciplina nas escolas estaduais. O mesmo também define que cabe ao articulador ser o elo entre a coordenação de ensino religioso e os professores, promover encontros entre os professores da disciplina, repassar os projetos e as orientações da Secretaria.

Já as competências do articulador religioso são promover a ligação entre as autoridades religiosas e as coordenações, organizar reuniões de seu credo para planejamento, apresentar na Coordenação a lista dos professores presentes a estas reuniões, providenciar os credenciamentos anuais dos professores, relatórios das atividades realizadas com os professores e acompanhar as ações do ensino religioso de seu credo nas unidades escolares.

Todavia, não consta no manual a informação de que os articuladores acima mencionados podem ser funcionários da própria Coordenadoria ou de alguma Metropolitana (órgão vinculado a SEEDUC-RJ), que passam a ganhar uma gratificação para executar esse papel. Outra possível forma de escolha desses articuladores se dá pela indicação de instituições religiosas de professores de ensino religioso para atuarem nas duas funções, sem receber nenhum acréscimo pela atividade extra.

O coordenador apresentou com grande ênfase que uma das funções mais importantes desses articuladores é garantir que o modelo confessional ocorra de fato. Para isso, a Coordenação elaborou um formulário que deve ser exigido no ato da matrícula e assinado pelos pais ou responsáveis dos menores de 16 anos com a escolha/indicação por ter ou não aula de ensino religioso e qual credo seu filho/a irá frequentar. Esse documento também está sendo utilizado para realizar o censo sobre a crença dos alunos. A orientação é de que todas as escolas devem preencher esse documento e anexá-lo na pauta do aluno, para que em caso de transferência, não exista risco de o documento se extraviar. Ele relatou, ainda, que:

O pai de um aluno procurou a Secretaria de Educação se recusando a assinar o documento, pois o filho estava preocupado de ser discriminado por ser da religião umbanda. Nesse caso, o pai foi orientado por nós a não assinar. Essa é a posição da Secretaria.

Portanto, a questão do censo e do requerimento de opção a ser feito no ato da matrícula foi apresentado como um elemento relevante no que diz respeito à implantação do modelo confessional, preocupação essa expressa a todo o momento pelo coordenador. Segundo o coordenador, o requerimento preenchido no ato da matrícula do aluno representa uma importante ferramenta para a garantia da liberdade religiosa.

Em relação a outros elementos envolvendo a implementação do ensino religioso enquanto disciplina no cotidiano escolar, tais como o programa de aulas, a utilização de livros e demais materiais didáticos, à frequência e avaliação dos alunos, a posição da Coordenação de Ensino Religioso foi a de que cabe às autoridades religiosas a elaboração do conteúdo programático e também o material didático que será utilizado por seus professores, não havendo, portanto, livros adotados/indicados pela Secretaria.

No que diz respeito às notas e à presença nas aulas, a orientação da Coordenação é de que para os alunos que optaram por cursar a disciplina é obrigatória a avaliação e a frequência mínima. No entender do coordenador, o professor é obrigado a lançar as notas no sistema Gestão da Secretaria. De acordo com a interpretação desta Coordenação, o ensino religioso somente será considerado facultativo quando o aluno não optar por cursar a disciplina. Ainda a respeito das avaliações:

Apesar da nota não ir para o histórico do aluno e o fato do Ensino Religioso não poder reprovar nenhum aluno/aluna, o professor do Ensino Religioso tem o papel de influenciar os demais professores no Conselho de Classe, contribuindo com elementos sobre o comportamento e o interesse/desinteresse daquele aluno/aluna.

Na visão do entrevistado, o foco da atual Coordenação é a normatização da disciplina, respeitando as diferenças e o ensino confessional. Neste sentido, o coordenador fez inúmeras críticas à gestão anterior da Coordenação de Ensino Religioso no que se refere à organização e implementação da disciplina. Segundo as suas informações, a antiga Coordenação não

possuía os dados centralizados sobre números de professores por credo e onde estavam alocados estes professores, por exemplo.

Além disso, os encontros com as autoridades religiosas eram raros e medidas importantes como o uso da ficha definindo o credo e o desejo do aluno de cursar ou não a disciplina não eram utilizadas. Por esta razão, no momento em que concedeu a entrevista, o coordenador afirmou que toda a Secretaria de Educação se encontrava empenhada em preparar e organizar as escolas para receber a disciplina nos moldes previstos pela lei.

De fato, o coordenador entrevistado pareceu possuir grande controle sobre as informações, além de promover diversas ações para garantir a efetividade do ensino religioso. Entre os mecanismos de controle foi possível identificar os relatórios contendo dados sobre número de escolas que oferecem a disciplina e número de professores por credo (arquivo digital), manuais impressos com orientações básicas sobre o ensino religioso nas escolas estaduais, realização de censo para identificar o credo dos alunos e dos professores, desenvolvimento de eventos para formação continuada bimestral e duas anuais (fórum e seminário).

Entretanto uma dificuldade foi apresentada e reconhecida pela Coordenação no que tange à efetividade da lei: seu caráter facultativo. Assim, na tentativa de equacionar esse aspecto da legislação que faz com que grande parte das direções das escolas não saiba o que fazer com os alunos que não desejam frequentar as aulas de ensino religioso, a Secretaria publicou a Resolução nº 4359/09, denominada *nova matriz curricular*. A resolução reduziu a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, incluindo as disciplinas Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola. Esta última, em especial, para os alunos que não desejassem frequentar as aulas de ensino religioso.

Sobre isto, o que o depoimento do coordenador demonstra é que para a Secretaria o impacto que a *nova matriz curricular* trouxe para a disciplina foi avaliado como positivo. A medida veio atender uma exigência da lei, que é a oferta de opção para o aluno que não deseja assistir à aula de ensino religioso e que deve ter garantido o direito de realizar outra atividade, assegurando-se assim o caráter facultativo da disciplina, sem prejudicar o modelo confessional. Segundo palavras do coordenador:

Antes da nova matriz isso era uma complicação, pois as escolas perguntavam à Coordenação o que oferecer para os alunos. Várias tentativas foram feitas, a última foi conduzir os alunos para biblioteca para realizarem trabalhos, o que não funcionou. Assim, a matriz foi uma maneira de resolver esse problema. Isso não significa que o Ensino Religioso tenha virado projeto, mas sim que ele é para os optantes e projeto para os não optantes.

Elemento de grande destaque e alvo de polêmica na lei mencionada foi o dispositivo que forneceu o direito da autoridade religiosa cancelar a qualquer tempo o credenciamento concedido aos professores concursados. Vale lembrar que o docente aprovado no concurso necessita apresentar junto à Secretaria Estadual de Educação, mais especificamente à Coordenação de Ensino Religioso, documentação fornecida por uma instituição religiosa que o credencie a ministrar aulas do credo pretendido. Sem este documento, o professor, mesmo que aprovado em concurso, não pode assumir o cargo.

Sob este aspecto da lei perguntamos ao coordenador: como se dá a renovação desse credenciamento? É possível descredenciar algum professor concursado? Quais são os critérios utilizados? De acordo com ele é possível que o professor peça seu descredenciamento de determinado credo (há um formulário específico para esse fim) e busque credenciamento por meio de uma nova instituição religiosa, não implicando perda de cargo, uma vez que o professor é concursado. Tal situação tem ocorrido algumas vezes, inclusive com casos de professores que mudaram de credos mais de uma vez. Segundo o coordenador, estes docentes, por razões de origem diferentes, procuraram a secretaria e foram orientados a assinar um documento no qual reconhecem não terem mais vínculo com o credo que lecionavam e, por causa deste momento, ganham um prazo para apresentarem vínculo com uma nova instituição religiosa.

Este tipo de situação foi descrita pelo entrevistado como não sendo rara e o mesmo ainda relatou que existem quase dez casos em que o professor realizou este procedimento mais de uma vez. Também foi perguntado ao coordenador o que ocorre, caso o docente não apresente nova carta de credenciamento, já que a lei determina a exigência de tal documentação, mas ao mesmo tempo o professor, como já mencionado é concursado, e por isso não perde seu cargo na ausência deste documento. O coordenador não soube informar, já que segundo ele isto nunca ocorreu.

Por fim, a avaliação realizada pela Coordenação em relação à implantação do ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro é de que ainda existem muitos obstáculos a serem superados, como a falta de professores, o fato de diversas direções das escolas não seguirem as orientações da Secretaria e o caso de professores que praticam o proselitismo.

Apesar disso, a perspectiva dessa Coordenação é de que a Lei nº 3459/2000 garantiu uma série de avanços para a disciplina, assegurando a liberdade religiosa e o respeito da diversidade de nosso país. Soma-se a isso o envolvimento e comprometimento de diversas instituições religiosas que fazem pressão para realização de novos concursos e preenchimento

imediatas das vagas, o que representa para essa Coordenação a segurança de que o previsto pela lei será executado.

Analisando esse conjunto de informações obtidas em entrevistas com o coordenador de ensino religioso do Estado do Rio de Janeiro foi possível formatar um quadro que aponta para grandes avanços do segmento religioso no campo educacional no estado, com especial destaque para o modelo confessional. O grande argumento das instituições religiosas à frente deste processo tem sido justamente o de que o modelo adotado garante o respeito e a liberdade religiosa.

O que se pôde observar é que, apesar do discurso da importância de todas as religiões estarem disponíveis para o aluno optar, há contradições tanto na ausência de número suficiente de professores quanto no material elaborado pela Coordenação de Ensino Religioso.

Como exemplo, pode-se citar o projeto elaborado pela coordenação em parceria com a Associação das Escolas Católicas do Rio de Janeiro (ANEC/RJ), Pastoral da Educação do Leste I/CNBB, Editora PAULUS e Sociedade Bíblica do Brasil, proposto para o primeiro semestre de 2011, para ser trabalhado pelos professores de ensino religioso: “A paz na Solidariedade, promovendo uma economia a serviço da vida”, com o cartaz da campanha da fraternidade da Igreja Católica, ilustrando a capa com o seguinte título: “Vocês não podem servir a Deus e ao dinheiro” (Mt 6, 24).

Segundo a Coordenação, essa campanha trazida para a rede pública se justifica pelo fato de que é preciso educar para a solidariedade e a paz. É importante mencionar que, ao se referir a estes valores, a Coordenação os compreende pautada nas ideias cristãs. O objetivo foi, com a temática da Campanha da Fraternidade de 2010, gerar momentos de reflexão e ação para a solidariedade, fraternidade que deveria unir todos os humanos. Uma atitude que deve inspirar ações individuais e coletivas é mostrar a relação entre fé e vida. O projeto também incluiu uma metodologia participativa, reflexiva e solidária. Os conteúdos foram trabalhados com o auxílio de textos, livros, artigos de jornais e revistas e material da internet. Também foi previsto o uso da Bíblia como recurso didático.

Isto significa que um tema católico a ser implementado por mórmons, evangélicos, espíritas, demonstrando que uma religião está sendo privilegiada pela Coordenadoria, representa um flagrante desrespeito à pluralidade e à liberdade religiosa defendida pela Coordenação e pelos representantes das instituições religiosas defensoras desse modelo.

Além disso, de acordo com uma afirmação do coordenador, há um incentivo para que os professores de ensino religioso trabalhem os temas transversais previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre eles a questão da sexualidade, por exemplo. Entretanto, o

objetivo seria abordar estes temas sob a óptica de cada religião. Portanto, ainda segundo o coordenador, não basta, por exemplo, o professor falar contra o aborto, mas é preciso argumentar, porque, de acordo com aquele credo, o aborto é proibido. Na opinião dele as aulas devem trabalhar a identidade religiosa do aluno; do contrário não seriam aulas de ensino religioso, mas de História ou Antropologia.

Além de projetos como esses, a Secretaria também promoveu, ao longo de 2011, seminários periódicos, visando realizar uma troca de experiência entre os professores da disciplina e uma avaliação das medidas que estão funcionando e as que precisam ser tomadas. No 1º semestre de 2011, a Secretaria realizou um desses encontros de formação continuada nas diretorias regionais, com o tema “Ensino religioso: sua história / importância na educação pública para o desenvolvimento integral do educando.”

Segundo os organizadores, a ideia desse espaço foi inspirada no questionamento de que um aluno da rede fez em um site: “qual a razão do ensino religioso?” A resposta da coordenação foi a de que está se cumprindo a Constituição de 1988, que determina que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Além disso, segundo o coordenador, o governo do estado deu um grande salto ao oferecer um novo modelo, mais plural e confessional, abordando todas as religiões e respeitando a diversidade. Outro argumento utilizado foi o de que, ao aprovar a lei, o governo demonstrou compromisso com a formação integral do aluno/aluna e o ensino religioso representa mais uma oportunidade de orientar sobre a dignidade da pessoa humana, o significado da vida e da solidariedade.

O seminário incluiu o desenvolvimento do tema, abordando a legislação do ensino religioso, sua história e sua importância, por meio de dinâmicas e artigos. Entre os textos apresentados no encontro, prevaleceu uma retrospectiva histórica sobre educação e religião desde o período colonial até os dias de hoje, trazendo toda a legislação nacional sobre o tema, assim como parece do Conselho Nacional de Educação. Os documentos trabalhados falavam ainda da distinção do Estado do Rio de Janeiro em função da Lei nº 3459/00 e do decreto nº 31086/02, que dispõe e regulamenta o ensino religioso confessional e plural nas escolas da rede pública.

Sobre a importância da disciplina, o material utilizado teve como referência o texto de Lara Sayao, “Religião se aprende na escola”, segundo o qual todo educador deve trabalhar e viver a fim de promover seu semelhante à condição de felicidade, deve conduzi-lo a Deus. O texto propõe ainda que o ensino religioso deixe de ser encarado como uma aula de boas maneiras, sendo fundamental definir os objetivos e perspectivas da disciplina.

No geral, o objetivo do texto trabalhado foi apresentar que o ensino religioso deve viabilizar a possibilidade do encontro do homem com Deus, sempre considerando que o homem é um ser essencialmente religioso. Assim, a educação não pode negar este aspecto da existência humana, por isso, a religião deve ser aprendida na escola. O ensino religioso seria uma oportunidade de mais formação crítica do aluno e de contribuição para a construção da cidadania, considerando que a verdadeira transformação social passaria também pela religiosidade das pessoas. Por fim, o material termina com a seguinte oração:

Oração do Professor:

Obrigado, Senhor, por dar-me a missão de ensinar e por fazer de mim um professor no mundo da educação. Eu te agradeço pelo compromisso de formar tantas pessoas e te ofereço todos os meus dons. São grandes os desafios de cada dia, mas é gratificante ver os objetivos alcançados, na graça de servir, colaborar e ampliar os horizontes do conhecimento. Quero celebrar as minhas conquistas exaltando também o sofrimento que me fez crês Senhor!

Inspira-me na minha vocação de mestre e comunicado para melhor poder servir. Abençoa todos os que se empenham neste trabalho iluminando-lhes o caminho. Obrigado, meu Deus, pelo dom da vida e por fazer de mim um educador hoje e sempre.

Amém!

Segundo a autora, o ensino religioso também não pode ser encarado como aula de História. O texto sugere que o ensinamento histórico sobre o desenvolvimento das religiões pode ser um dos conteúdos, mas não o único. A presença da religião de forma oficial na escola não deve se fazer pela catequese, devendo apenas motivar o aluno a buscar uma prática. Por fim, para a autora, a disciplina não pode transformar-se em um campo de guerra religiosa ou um espaço de disputa de fies.

O que todos estes espaços e materiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação apontam é uma visão de ensino religioso hegemonicamente católica, com atividades e conteúdos explicitamente referenciados neste credo. O discurso é de respeito e inclusão de todas as expressões religiosas, mas o que a prática demonstrou foi a exclusão dos credos minoritários e o privilégio católico frente aos demais.

3.4 Projeção no Município

Todo este processo envolvendo a normatização do ensino religioso no estado repercutiu também em seu principal município, a capital, Rio de Janeiro. Logo após a aprovação e sanção da Lei nº 3459 foi apresentado na Câmara desta cidade, pelo vereador Jorge Mauro (PT do B), o PL 2157 – que propunha instituir o ensino religioso confessional no município do Rio de Janeiro. O projeto foi aprovado sem grandes obstáculos pelo conjunto de

vereadores, tornando-se a Lei nº 3228/01, com conteúdo e texto praticamente idênticos ao da legislação estadual recém aprovada, como se pode verificar:

Art 1º O Ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas na **educação básica**, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de sete anos, inclusive assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo único – No ato da matrícula, os pais ou responsáveis pelos alunos deverão expressar, se desejarem, que seus filhos ou tutelados frequentem as aulas de ensino religioso. (Lei nº 3228/01)

A nova norma, assim como a estadual, exigia professores com registro no MEC e previa concurso público para contratação de professores de ensino religioso para a cidade. Ficava explícita nesta legislação a projeção da política estadual sobre o município do Rio de Janeiro. Após um período de grande disputa na ALERJ, o caminho traçado pelo segmento defensor do ensino religioso confessional foi levar para o principal município do estado o modelo defendido para o estado, para enraizar e estruturar a disciplina em todos os níveis de ensino, no mesmo formato.

Mas assim como no estado, a proposta sofreu resistência. A Associação de pais e amigos da escola pública da cidade do Rio de Janeiro (APAEP/RJ), após a aprovação da lei solicitou formalmente posicionamento do Conselho Municipal de Educação (CME) sobre a Lei nº 3228/01. Cabe mencionar que o órgão é formado por seis integrantes do governo municipal e seis da sociedade civil, eleitos para mandatos de dois anos, tendo caráter deliberativo, normativo e fiscalizador junto à Secretaria Municipal de Educação.

A Câmara de Educação Básica do Conselho respondeu à APAEP/RJ que a lei ia de encontro ao determinado pela LBD, ao oferecer ensino religioso confessional. Além disso, apontou outros elementos inconstitucionais, como o fato de a legislação municipal tratar de educação básica.

“A atuação do município em outros níveis de ensino *só se dará* quando a demanda do ensino fundamental e pré-escolar estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo” (§3º do art. 322 da LOMRJ). Considerando que toda e qualquer lei municipal tem suas limitações, somos levados a crer que o legislador municipal extrapolou suas atribuições ao tratar de **Educação Básica**. (CME- 2001)

Por fim, o Conselho solicitou às autoridades competentes do executivo municipal todos os esforços e ações, mesmo as judiciais, para consecução das providências cabíveis por ser a lei Municipal, de acordo com o entendimento do Conselho, remissa, inexecutável e permeada de inconstitucionalidade. O fato é que, mesmo tendo sido aprovada pela Câmara, a lei não chegou a ser sancionada pelo então Prefeito Cesar Maia (à época PFL).

Entretanto, após alguns anos sem novos projetos ou grandes movimentações acerca da normatização do ensino religioso no município, há uma retomada deste debate. A Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação e da Arquidiocese do Rio de Janeiro deu início a uma série de reuniões para preparação de uma nova legislação municipal nos moldes da estadual, assim como do edital para um concurso de professores para o município do Rio de Janeiro. O cerne da proposta era que a disciplina fosse implantada a partir do 1º ano do ensino fundamental.

Mais uma vez os setores defensores do ensino religioso confessional e as instituições religiosas envolvidas encontraram certa resistência, que, como será tratado mais adiante, não foi suficiente para impedir a aprovação de uma legislação nos moldes da estadual. A Polêmica no município do Rio de Janeiro envolveu novamente o CME. Em reunião realizada no fim de fevereiro de 2011, o órgão decidiu que a disciplina ensino religioso não deve ser incluída no currículo das instituições locais, seja como disciplina obrigatória ou facultativa, "reafirmando o caráter laico da escola pública". A posição do CME levou a Associação de Professores de Ensino Religioso Católico a se manifestar com um documento no qual a mesma alega que o Rio de Janeiro descumpra o que determina o Conselho Nacional de Educação em seu parecer 05/97 que diz:

No que compete ao Conselho Pleno, concluímos este Parecer reafirmando que, para a **oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental**, da parte do Estado, e, portanto dos sistemas de ensino e das escolas, cabe-lhes, antes do período letivo, oferecer horário apropriado e acolher as propostas confessionais e interconfessionais das diversas religiões para, respeitado o prazo do artigo 88 da Lei 9.394/96, ser incluída no Projeto Pedagógico da escola e transmitida aos alunos e pais, de forma a assegurar a matrícula facultativa no ensino religioso e optativa segundo a consciência dos alunos ou responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião.

Segundo a Associação, a decisão, votada por unanimidade, pelo Conselho Municipal de Educação ignora a Constituição Federal de 1988 e outras normas vigentes. Este embate entre CME e defensores do ensino religioso confessional mostra o quanto esta questão está na ordem do dia no estado do Rio de Janeiro. Inclusive, ao se posicionar sobre a polêmica, a associação menciona a lei estadual e os questionamentos feitos ao modelo adotado:

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996, o Parecer nº 07 do MEC/CNE/CEB de 14/12/2010 e a omissão do disposto na competência concorrente da esfera estadual, provam que a batalha contra o Ensino Religioso não se restringe simplesmente à modalidade disposta na Lei Estadual, mas há um movimento orquestrado para que essa disciplina seja excluída da próxima Constituição Federal, uma vez que apenas foram elencados e questionados no Parecer nº 04 de 24 de fevereiro de 2011, os documentos nacionais (Associação de Professores de Ensino Religioso Católico, 2011).

Entretanto, o Conselho Municipal de Educação manteve sua posição e, em 24 de fevereiro de 2011, manifestou-se contrário à decisão de inserir a disciplina ensino religioso no currículo das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O parecer nº 04/11 assegura que:

O Conselho Municipal do Rio de Janeiro, reafirmando o caráter laico da escola pública, compreende que o ensino religioso não se constitui em uma área de conhecimento específica que deva ser tratada nos moldes disciplinares. O Conselho compreende que ele integra o que as Diretrizes Curriculares Nacionais nomeiam como Princípios (éticos, estéticos e políticos), devendo, portanto, ser tratado, na condição de Princípio, como dos Projetos Políticos Pedagógicos, sem hierarquização face a outros valores que circulam na cultura.

A despeito do parecer contrário, o prefeito Eduardo Paes encaminhou para a Câmara dos vereadores o projeto de lei 862/2011, em caráter de urgência, criando no quadro permanente do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de professor de ensino religioso. O projeto foi aprovado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 29 de setembro, com 27 votos favoráveis e cinco contra. A partir desta nova lei o município do Rio de Janeiro passará a ofertar o ensino confessional, de matrícula facultativa, na grade escolar do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em escolas com turno único da rede Municipal. A disciplina também poderá ser substituída pelo Ensino de Valores.

Aproximadamente 1.063 escolas municipais contarão com ensino religioso, e 100 novos professores integrarão o quadro funcional, segundo o edital de Concurso Público para provimento de cargo de Professor de Ensino Religioso da Secretaria Municipal de Administração do município do Rio de Janeiro de março de 2012. Estes profissionais, com formação em História, Geografia, Filosofia/Sociologia, deverão apresentar documento de indicação feito pelos representantes da religião que seguem, como uma confirmação de vivência do credo, para que possam se inscrever no concurso.

3.5 Polêmicas e Constatações

O Rio de Janeiro é um dos estados brasileiros onde a relação Estado-religião tem gerado as maiores polêmicas, em especial, no que se refere ao ensino religioso. Esse fenômeno é perceptível e pode ser justificado pelo efeito do crescimento das denominações evangélicas pentecostais e pela insegurança na Igreja Católica devido a esse crescimento, representando perda de fiéis, de influência e de poder. Nessa perspectiva, o ensino religioso torna-se um elemento central na análise da disputa por hegemonia entre esses atores.

Segundo pesquisa de Maria das Dores Campos Machado (2006), o Rio de Janeiro é o estado mais diverso em termos religiosos e onde se encontra o maior número absoluto de deputados estaduais declaradamente evangélicos. Embora esse dado seja altamente relevante e

haja um crescimento contínuo do número de evangélicos no estado, os católicos ainda hegemonomizam determinados setores importantes, como é o caso do ensino religioso. Há uma luta entre católicos e evangélicos na defesa dos espaços de poder e de representação, pelo aumento de fiéis, pois assim se garante a perpetuação da instituição e da cultura. Isso não significa dizer que os católicos não negociem frações desses setores com os demais segmentos como, por exemplo, os evangélicos.

Outro elemento importante para essa análise é a posição católica e a evangélica no que tange ao modelo de ensino religioso a ser adotado. Ambas as denominações concordam na atribuição da religião como tendo um papel central no controle social, no que chamam de reforma moral. Entretanto, quando representavam um número de fiéis bastante inferior ao patamar atual, os evangélicos temiam que o modelo confessional servisse para consolidar a hegemonia católica e, por isso, eram contrários a esse modelo.

O estado do Rio de Janeiro, mais uma vez, traz um elemento novo, nesse caso, a mudança de posição dos evangélicos diante do modelo de ensino religioso nas escolas públicas. Após uma aliança política entre arquidiocese católica e governo do estado, notadamente com vínculos evangélicos, na aprovação da Lei nº3459/00 e seus desdobramentos, o modelo confessional foi adotado. Vale resgatar que o modelo de ensino religioso determinado pela lei teve origem ainda no estado da Guanabara, quando foi aprovada legislação, apontando a forma confessional assim como antecedentes do credenciamento e descredenciamento de professores previsto no Decreto 74/66.

O segmento que defende o ensino religioso confessional vê nessa modalidade a solução para a ausência de valores ético-morais na sociedade. Cabe destacar que todos aqueles que defenderam o ensino religioso confessional no Rio de Janeiro eram, em sua maioria, católicos e faziam um paralelo entre confessionalidade e o cristianismo. O ensino religioso confessional, para eles, seria capaz de interferir positivamente na formação da personalidade e do caráter dos alunos. O ex-cardeal arcebispo do Rio de Janeiro, Eugênio Sales (2000), afirmou que “o único remédio para a sociedade é o ensino dos princípios morais do cristianismo”.

A análise do processo sócio-político que deu origem ao ensino religioso confessional no estado do Rio de Janeiro não pode deixar de incluir a tendência à perda da autonomia do campo educacional no Brasil, com esse acentuado reforço do modelo confessional do ensino religioso. Há uma confusão e mistura entre os campos políticos, religiosos e educacionais. É importante lembrar que, desta vez, os defensores da laicidade não se manifestaram, e o silêncio imperou no lado contrário à aprovação da lei e à implantação da disciplina.

O ensino religioso, de forma confessional e com todos os novos elementos da legislação estadual vigente vem se consolidando recentemente no estado do Rio de Janeiro. Soma-se a isto o fato de não haver estudos mais específicos sobre seu impacto nas escolas e a ausência de pesquisas que comparem o ensino confessional e o proposto pela LDB, assim como análise acerca do impacto do ingresso de professores concursados de ensino religioso, já que o estado foi o primeiro a instituir concurso para professor desta disciplina na rede pública.

Um dos poucos estudos abordando este impacto foi o de Ana Maria Cavaliere (2007), realizado entre maio de 2005 e maio de 2006. A pesquisa foi realizada em 14 escolas, seis localizadas na capital, e oito, na Baixada Fluminense. O critério de seleção de escolas para a composição da amostra teve por base a conjugação da presença do ensino religioso na unidade escolar, com a variedade dos níveis de ensino existentes na rede estadual. Assim, fizeram parte da amostra desde escolas com todos os níveis de ensino até escolas com apenas o ensino médio.

De acordo com os resultados obtidos pela pesquisa, foi problemática, nas escolas, a receptividade ao ensino religioso e seus respectivos professores. Em todas as unidades escolares estudadas por Cavaliere (2007) houve estranhamento entre esses professores e o restante do corpo docente. A autora acredita que esse desconforto esteve relacionado, entre outras coisas, ao problema da falta de professores na rede estadual do Rio de Janeiro, que é crônico e se arrasta ao longo de anos. Entretanto, a oferta da disciplina da 5ª à 8ª séries e no ensino médio regular recebeu muito mais apoios do que críticas do conjunto de profissionais entrevistados.

Segundo os dados coletados por esta mesma pesquisa, constatou-se que, frequentemente, e de forma quase padronizada, professores e diretores se referiam aos alunos como estando “desorientados”, “sem valores” e “sem referências”. O argumento mais frequentemente utilizado por aqueles que justificavam ou defendiam a presença do ensino religioso nas escolas se baseava na ideia de que ele poderia atuar como força integradora para “essa geração quase perdida”.

Também é importante mencionar que em nenhuma das escolas pesquisadas por Cavaliere(2007) era feita a separação de os alunos de acordo com sua religião. Além disso, em todas elas a busca por informações relativas a questões como o fato dos alunos terem conhecimento ou não do caráter optativo do ensino religioso obteve respostas evasivas ou contraditórias. Percebeu-se, ainda, nas escolas visitadas, um consenso implícito que faz com que, quando se fala em religião, todos remetam exclusivamente às religiões cristãs. O silêncio sobre as religiões afro-brasileiras foi poucas vezes quebrado nas escolas estudadas.

Assim, segundo Cavaliere (2007) o tipo de ensino religioso que se encontrou nas escolas estudadas durante os anos de 2005 e 2006 não se caracteriza pela pluralidade religiosa, tal como defendido durante o processo de tramitação da Lei nº 3459/00. Na prática, esta disciplina nas escolas do Rio de Janeiro é obrigatória para a 5ª e a 8ª séries (exceto nos casos de pedido explícito dos pais), não é confessional e não é plural. A pesquisa mostrou que pautando-se em um modelo confessional de ensino religioso não é possível garantir a liberdade de crença e evidenciou a pressão promovida pelos setores religiosos, principalmente os do segmento cristão, para sua expansão.

Visando contribuir para a ampliação e o aprofundamento acerca dos elementos que envolvem a prática do ensino religioso na rede pública do Rio de Janeiro, observou-se, ao longo de um semestre, uma escola na rede pública estadual de ensino médio, localizada na zona sul do município e que oferece ensino religioso desde 2004. O objetivo foi fornecer novos dados e subsídios sobre a presença da religião de forma oficial nas escolas da rede, seus impactos e incongruências com o que prevê a legislação. Os resultados deste trabalho de campo serão apresentados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO IV

RELIGIÃO NA ESCOLA COMO COMPONENTE CURRICULAR INFORMAL

O objetivo deste capítulo foi analisar a presença da religião em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, por um período de tempo determinado (segundo semestre letivo de 2011), onde procurou-se identificar os comportamentos relacionados à religiosidade manifestos na rotina diária da instituição analisada. Desta forma, tentou-se revelar o comportamento das pessoas em seu cotidiano, documentando e encontrando o significado dessas ações.

O tema tratado por este capítulo se insere, portanto, na problemática da liberdade de expressão religiosa e o caráter laico da escola pública. A proposta foi evidenciar a presença da religião nesta instituição por meio de diversas ações, atitudes do corpo docente, manifestações diárias e da cultura que é estabelecida e propagada neste ambiente de socialização. Ou seja, apresentar como as expressões religiosas se configuram na prática no ambiente escolar.

4.1 Religião e escola: elementos de uma observação

Falar sobre a relação entre religião e escola pública no Brasil é quase sempre adentrar por um caminho espinhoso e de inúmeras dificuldades. Primeiro porque a linha que separa a livre expressão religiosa e o respeito ao estado laico é muito tênue. Em diversos momentos, em nome desta liberdade de crença ferem-se princípios básicos que configuram a laicidade do estado. Soma-se a isso o fato de o Estado brasileiro ter estabelecido ao longo de muitos anos de sua história um vínculo forte com a Igreja Católica.

Em segundo lugar, é importante constatar que, mesmo após a Constituição Federal não ter mencionado nenhuma religião como oficial do Estado e ter garantido nas entrelinhas alguns princípios laicos em seu texto, a presença e a interferência da religião no Estado continuaram a ocorrer de diversas maneiras. Uma das principais formas dessa ingerência religiosa nos espaços e nas questões públicas ocorre no campo educacional. Como já mencionado nos capítulos anteriores, inúmeras legislações estabeleceram e continuam a fixar a presença oficial da religião na escola, especialmente, por meio de uma disciplina, o ensino religioso. Esse mecanismo de garantia da religião na escola, além de ferir a laicidade do estado, interfere na autonomia do campo educacional.

Mas, além da presença oficial nas escolas, outro elemento importante quando se fala em religião na escola é que, em geral, prevalece uma concepção de naturalização dessa relação. A religião está na escola de diversas formas e não apenas vinculada a uma disciplina específica. Essa presença é cotidiana e ocorre nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas atividades e até nos gestos. Entretanto, ela é quase sempre vista e defendida como algo que já faz parte do ambiente escolar e que não vai de encontro à construção de uma escola pública laica. Mesmo aqueles que se declaram contrários ao ensino religioso ou à presença religiosa na escola, acabam muitas vezes reproduzindo práticas de determinados credos de forma naturalizada.

As instituições podem ser representadas de diversas maneiras, entre elas a linguagem, os símbolos, os fenômenos da natureza, ou seja, objetos físicos, naturais e artificiais. Nesse sentido, a religião, compreendida aqui, como um sistema cultural em que o homem constrói toda a sua cultura: valores, hábitos, costumes, vestuário, alimentação, crenças, percebe a escola como um espaço central para a construção de sua legitimação e utiliza, para isto, diversos destes mecanismos, como símbolos e gestos. Assim, o cotidiano escolar é repleto desses símbolos e práticas religiosas.

Segundo pesquisas de Debora Diniz (2010) e Ana Maria Cavaliere (2007), isso ocorre de tal modo que nas escolas da rede pública estadual se encontram, por exemplo, imagens de santos católicos e cartazes de versículos bíblicos. Vale ressaltar que essa presença religiosa no ambiente escolar também se deve ao fato de que a escola possui alta importância no processo de socialização do indivíduo, tendo em vista que se permanece nela durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Além disso, a escola não é neutra, e esses símbolos encontrados no ambiente escolar não estão lá por acaso, mas sim por que representam a cultura dominante, que se faz presente na linguagem, na imagem, no gesto e, até mesmo, na alimentação.

Assim, apesar da busca pela neutralidade religiosa na escola pública defendida pelos laicos, princípios religiosos permanecem influenciando na organização e nas práticas pedagógicas cotidianas da escola. Podem ser citados inúmeros exemplos, como as preces realizadas em eventos e atividades, os símbolos religiosos expostos no espaço escolar e até mesmo a não frequência à escola em determinado dia, considerado sagrado para determinado credo, que vai de encontro às regras de assiduidade no ensino presencial. Muitas escolas ajustam seus calendários de provas para atender à demanda religiosa de seus alunos e responsáveis. A justificativa é a preocupação com o respeito à opção religiosa e à liberdade de crença. Além disso, há manifestações de religiosidade expressas pelos educandos e pelo corpo

docente em suas falas, em seus textos e em seus desenhos e que demarcam essa presença no ambiente escolar.

A postura da escola em relação à religiosidade envolve as relações intersubjetivas nas práticas pedagógicas escolares, e a diferença, por fator religioso, acaba constituindo uma escola excludente. É importante mencionar a defesa feita por diversos segmentos acerca do caráter laico da escola, entendido não como a imposição de uma orientação antirreligiosa ao ensino e à sociedade, mas sim pela tolerância, pela aceitação, pelo respeito ao outro, diferente e ao mesmo tempo igual em deveres e direitos. Nesse contexto, a análise destes grupos sobre a forma como os educadores e a própria escola trabalham com essas diversas representações e manifestações de religiosidade em seu ambiente são importantes para a compreensão da construção de uma educação pública voltada para a cidadania.

Outro ponto que merece destaque nesta análise diz respeito à forma como são expressas no cotidiano escolar as representações religiosas não hegemônicas, em geral as de matrizes africanas. Como essas religiões, ditas minoritárias se relacionam com uma cultura escolar cristã? São invisibilizadas ou a defesa pela liberdade de crença inclui essas religiões? Assim, ao falar em presença religiosa no ambiente escolar, é importante analisar se isso inclui todos os credos ou se esse fenômeno ocorre apenas com as religiões hegemônicas.

Analisar as representações e manifestações de religiosidade presentes nas práticas educativas, apresentando como os educandos expressam a sua religiosidade em seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares e como os docentes trabalham pedagogicamente essas representações e manifestações religiosas dos discentes ajudam a pensar a religiosidade nos espaços educativos de forma mais ampla, não apenas sob a perspectiva de uma disciplina específica, trazendo a religiosidade para o debate do pluralismo religioso, da inclusão escolar e de uma escola laica.

4.2 A escola observada

A escola na qual se desenvolveu esta pesquisa e onde, por conseguinte, ocorreu a observação *in loco*, oferece Ensino Médio Regular, com Formação Geral em três turnos, e está localizada em um bairro de grande visibilidade na cidade do Rio de Janeiro, Copacabana. O fato de a instituição estar situada em um local que conta com uma facilidade de transporte, pois têm três estações de metrô, uma delas a 100 metros da escola, e várias linhas de ônibus que circulam por toda a cidade a qualquer horário, faz com que ela possua alunos de diferentes pontos da cidade.

Partindo do pressuposto de que as crenças se apresentam de forma distinta nas diversas regiões do estado e do país e de acordo com o “Novo Mapa das Religiões (2011)”, trabalho que nos oferece um levantamento estatístico atualizado sobre a presença das religiões no Brasil, a compreensão da evolução e configuração dos credos está diretamente relacionada com sua presença nas regiões. Assim, esse quadro geográfico diversificado do corpo discente tornou-se um dos elementos de escolha da escola para o trabalho empírico. Nessa perspectiva, uma escola que conta com alunos e alunas de diferentes regiões pode oferecer uma riqueza maior de elementos e a possibilidade de contato com a visão e a prática de diferentes credos no que tange à presença da religião nesta instituição.

Além dessa diversidade geográfica de alunos e alunas, outro importante item de destaque na realização da pesquisa nesta escola, foi o fato de a mesma possuir um histórico de referência no estado em termos de ensino público. Antes de passar a pertencer à rede estadual de ensino, a instituição foi sede de uma escola primária na década de 1930, tendo sofrido alterações na década de 1960, quando, então, passou a funcionar das 7h às 14h (ensino primário); e à noite, como uma escola supletiva. Entretanto, a demanda sempre crescente de vagas no ginásio nesse período fez com que, ainda nessa mesma década, fosse criado, no horário vespertino, um curso ginásial, e o supletivo fosse transferido para outra unidade escolar.

Com a implantação da Lei nº 9394/1996, a LDB, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a instituição se transformou em uma escola estadual de ensino médio (antigo 2º grau), recebendo o nome que utiliza até os dias de hoje. Atualmente, ela conta com um total de 1378 alunos, atendidos nos três turnos: manhã, tarde e noite, divididos em 14 turmas pela manhã, três à tarde e três à noite. Sua estrutura física inclui 14 salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências e informática, uma sala de vídeo e de Leitura, secretaria, sala dos professores, um auditório, refeitório, uma cozinha e uma quadra esportiva. A escola também desenvolve a política de educação especial, que busca oferecer integração para alunos e alunas portadores de necessidades especiais, disponibilizando uma sala de recursos e classes inclusivas com intérpretes de LIBRAS para deficientes auditivos.

No que se refere à sua equipe técnico-administrativa, a escola é composta hoje por dois coordenadores pedagógicos, dois orientadores educacionais, uma secretária, uma bibliotecária, um agente pessoal e duas integrantes da direção. Essa equipe foi responsável pela elaboração do programa político pedagógico (PPP) vigente na escola, o qual afirma que o objetivo dessa gestão é desenvolver a cidadania, o bem comum, os valores éticos, sociais, intelectuais, emocionais e socioculturais de seus alunos e alunas.

Além disso, o zelo pela gestão democrática, construção coletiva de soluções e o diálogo entre alunos, professores e funcionários são apontados como princípios norteadores do PPP da escola. Nesta perspectiva, estão previstos a representação de um aluno por turma nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, assim como atividades do grêmio, reuniões de pais e a abertura da escola à comunidade. Cabe ressaltar, entretanto, que a escola não possui colegiado e também não põe em prática a referida representação estudantil.

Esse mesmo documento apresenta que, no mundo atual, questões como preservação do meio-ambiente, desenvolvimento sustentável, globalização, modernização tecnológica, paz e cidadania trouxeram a necessidade constante de se trabalhar com modelos educacionais renovados, dinâmicos, flexíveis e globalizados. Assim, uma das finalidades primordiais da educação moderna seria promover mudanças permanentes nos indivíduos, desenvolvendo uma visão mais participativa, crítica e reflexiva, cabendo à escola valorizar o fortalecimento da educação pública como direito do cidadão e dever do Estado.

Vale destacar, também, que a escola possui uma parceria oficial com a Paróquia Santa Mônica, localizada no Leblon. A relação inclui a indicação de alunos e alunas para a policlínica Santa Mônica, mantida pela Paróquia, para diversos tipos de tratamento, além da oferta de voluntários de seus diferentes projetos sociais para a realização de palestras na escola sobre AIDS, Gravidez na adolescência, família, drogas e juventude, vaga em cursos que acontecem na Paróquia, como de costura e artesanato e, por fim, a presença desses voluntários na escola atuando junto à organização de eventos e festas.

Esta parceria vem acontecendo há alguns anos e, de acordo com os relatos de professores e da diretora, teve início com uma ex-professora da instituição que era frequentadora e voluntária da Paróquia. Nenhum dos docentes ou a diretora mencionaram qualquer restrição a esta relação. Pelo contrário, apresentaram-na como sendo positiva para a escola e para todos os discentes. De acordo com eles, os serviços prestados pela Paróquia são de grande valia, tendo em vista, por exemplo, que o Estado não consegue oferecer atendimento psicológico, de fonoaudiólogos ou de fisioterapeutas de forma suficiente ao conjunto dos educandos.

A presença da Paróquia no cotidiano da escola foi justificada sob esta perspectiva. Entretanto, esta parceria, além de prever o atendimento dos alunos e alunas indicados para tratamento na policlínica mantida pela Paróquia, também inclui palestras ofertadas por membros da mesma, assim como divulgação por meio de cartazes e faixas de atividades e ações desenvolvidas por ela, chegando até a participação de seus integrantes em orações realizadas em atividades do calendário escolar. Ou seja, foi possível identificar que a escola

observada possui, além dos elementos cotidianos de manifestação da religião, um reforço grande desta presença devido a uma parceria oficial com uma instituição religiosa católica.

4.3 A religião nas manifestações extraclases

Apresentam-se, neste item, os resultados do trabalho de campo realizado de agosto a dezembro de 2011, na escola de ensino médio regular da rede estadual de ensino, mencionada anteriormente. O objetivo da pesquisa foi verificar, por meio da observação direta, as diversas formas como a religiosidade se expressa nesta escola, a maneira como os educadores trabalham pedagogicamente essas manifestações religiosas de seus educandos, sempre com base na reflexão em relação aos saberes e às representações sociais de religiosidade presentes na prática cotidiana desses sujeitos em seu contexto sociocultural. Cabe ressaltar que, para efeito da análise contida nesse texto, foram consideradas as observações extraclases, como os intervalos entre as aulas, as reuniões na sala dos professores, o momento do lanche e os espaços formais, como conselho de classe e reunião de pais.

Por tratar-se de uma pesquisa de campo e de abordagem qualitativa, cujos sujeitos são educadores e educandos, realizou-se a sistematização e a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas, de observação do conjunto de atividades de rotina da escola e de coleta de imagens e outros símbolos religiosos presentes no ambiente escolar, por meio de análise descritiva e interpretativa das representações sobre a religiosidade pelos sujeitos da pesquisa.

Para análise desses materiais foram desenvolvidas quatro questões norteadoras:

- 1) O que os sujeitos representam sobre religiosidade (símbolos, códigos etc.)?
- 2) Como se dá a manifestação da religiosidade (em que contexto, situações etc.)?
- 3) A que saberes as representações estão relacionadas (histórico, cultural, linguístico etc.)?
- 4) Quais os efeitos dessas representações no ambiente social e educativo (interferência no processo social e educacional)?

Além destas quatro questões, outras perguntas foram fundamentais na elaboração desta análise como: o que se expressam como manifestação religiosa na escola? Que símbolos religiosos são mais utilizados? Quais as influências da religião/religiosidade nas vidas desses atores? Que conflitos por motivos religiosos estão presentes em seu cotidiano social?

Segundo entrevista realizada com o professor de Física da escola, os alunos e alunas costumam expressar bastante sua religiosidade por meio da fala, dizendo em geral, que Deus é tudo, é a base, é a vida, é o Universo, é o Salvador. Deus, a religião e a fé são vistos por estes

educandos como capazes de livrar o ser humano dos males e dos perigos. Outra referência importante sempre utilizada por esses alunos, de acordo com esse professor, é a de que Deus é também o criador de todas as coisas e também está associado a figuras da natureza como planta, estrelas, lua etc.

Quando perguntado se e como ele e os demais professores buscavam mediar o conflito entre a visão científica e essas crenças religiosas no universo escolar o professor respondeu que em sua disciplina não existia esse tipo de problema, mas que acreditava que a escola deveria trabalhar apenas a visão científica, deixando que cada aluno decidisse no que acreditar. Apesar disso, o professor disse não se manifestar ao ouvir alunos e alunas expressarem visões criacionistas, alegando que este é um tema que não lhe cabe interferência.

Esse mesmo professor observou a manifestação da religiosidade também por meio de gestos. Antes de uma prova ou de responder a uma questão, por exemplo, os alunos e alunas rezam trechos ou fazem o sinal da cruz. Além disso, o professor ressaltou uma frase que esses estudantes têm utilizado, segundo ele, como uma gíria: “Só Jesus salva”. O professor afirmou que, quase sempre, ao se referirem a uma avaliação futura ou ao desempenho escolar, os alunos e alunas utilizam essa expressão. Ele acredita que esta frase não carrega nenhum significado maior para esses estudantes que se referem a ela apenas como uma força do hábito, como parte da cultura familiar e local dos mesmos.

Em relação à expressão de religiosidade na prática pedagógica, quase todos os professores entrevistados disseram não utilizar a religiosidade como tema de debate em sala de aula, nem como matéria de conhecimento. Mas, pelo fato de ser expressa pelos alunos /alunas durante o desenvolvimento das aulas, afirmaram que acaba, de alguma forma, interferindo em seus planejamentos e na realização de suas atividades didáticas preparadas e trabalhadas no ambiente educativo.

A professora de Matemática, por exemplo, afirmou que em sua classe nunca trabalhou com questões religiosas, mas já se manifestou religiosamente por meio de uma oração coletiva feita ao final de uma aula em prol de umas das alunas da classe que se encontrava hospitalizada. Segundo palavras da professora: “a gente fez uma roda e rezou o ‘Pai Nosso’ que é uma oração comum às religiões. Não houve problemas”. Ainda de acordo com a docente, a religiosidade manifesta-se no espaço escolar como uma necessidade dos próprios alunos. Além disso, ela acredita que a religião aproxima professores e alunos: “A gente conseguiu construir isso e ficou uma relação, uma proximidade muito mais amorosa e respeitosa”.

Ao dizer que o “Pai Nosso” é uma oração comum a todas as religiões, a professora naturalizou como referência as religiões cristãs. Apresentou de forma categórica que o seu Deus, ocidental e cristão, é o Deus de todos. Esse tipo de postura demonstra como na prática os profissionais ligados à educação têm ações particularistas e discriminatórias; neste caso da “oração comum”, por exemplo, diversos segmentos como ateus e seguidores de religiões de matrizes afro brasileiras foram excluídos.

Sobre esta questão, Stela Caputo (2012), em seu livro **Educação nos terreiros**, tratou do que ela denominou de uma atitude missionária, de grande parte dos professores de ensino religioso. Segundo a estudiosa, esta atitude missionária, a perspectiva de que a função da educação é converter alunos, é pregar uma religião, também é característica de muitos professores que lecionam várias outras disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

A autora, em sua pesquisa desenvolvida e apresentada no livro, acima citado, mencionou, também, que as diversas crianças entrevistadas por ela, ao mesmo tempo em que sentiam orgulho da religião, da cultura afro-descendente, se sentiam discriminadas nas escolas que frequentavam e, por isso, escondiam sua fé. Estas crianças se diziam católicos e católicas para não sofrerem. Todas elas, segundo a autora, apresentaram relatos de discriminação e racismo. Além disso, a maioria dos depoimentos associou a discriminação religiosa à discriminação racial e afirmou que se dependessem das escolas permaneceriam com vergonha da fé e da própria cor. De acordo com estas crianças, os espaços dos terreiros, dos movimentos negros e de suas próprias famílias é que contribuíram para que o sofrimento com a discriminação diminuísse.

O caso que identificado na escola acompanhada reforça o que Stela Caputo (2012) desenvolveu sobre discriminação e exclusão de alunos e alunas de denominações não cristãs. A professora apresentou o “Pai Nosso” como uma prece universal, excluindo as religiões ditas minoritárias, em especial as de matrizes africanas. Fez isso de forma absolutamente natural e não observou nada de excludente ou de discriminação em sua atitude. A exemplo dela, grande parte do corpo docente também utiliza sempre como referência os dogmas cristãos e se referem a eles como sendo universais.

Já a professora de Português disse em entrevista que, apesar de reconhecer a importância do fenômeno religioso para seus alunos e alunas, nunca havia trabalhado com o tema religiosidade em suas aulas. Não soube explicar o porquê, mas sugeriu que não tinha percebido o tema como potencialmente educativo. Isso até receber em uma de suas turmas um aluno adventista, para o qual a religiosidade era uma espécie de engajamento político e esse tema passou a surgir em todas as suas aulas.

A professora alegou que não trabalhou especificamente com o tema religiosidade, mas, desde o contato com esse aluno passou a realizar várias atividades, envolvendo textos de espiritualidade e outros temas afins. De acordo com a docente, o tema motivava os alunos e alunas e, por isso, passou a percebê-lo como um elemento que poderia ajudá-la a cativar os estudantes no hábito da leitura. Destacou, ainda, nesse ponto que os alunos evangélicos, das diferentes denominações, realizam uma intensa leitura da Bíblia, o que lhes ajudava bastante no desempenho nas aulas de português. Para a professora esse é um exemplo de como as religiões podem auxiliar de forma positiva na educação desses jovens.

Para grande parte dos professores entrevistados, apesar de não incluírem em seus planejamentos questões referentes à religiosidade, ela acaba surgindo naturalmente nos temas estudados em classe. Todos esses educadores frisaram que, por diversas vezes, as manifestações religiosas apareceram quando trabalhavam temas do cotidiano em classe. Um dos professores citou, como exemplo, que quando tratou em sala do tema família, um aluno escreveu sobre o casamento, “o que Deus une ninguém separa”.

Explicaram, ainda, que os discentes pedem, em épocas comemorativas, como na Páscoa e no Corpus Christi⁷, para falar sobre o significado dessas datas, a importância delas e o porquê de sua existência. Segundo um desses professores: “A gente abre um parêntese para discutir essas datas, mas claro, sempre relacionadas com um tema maior”. Durante a semana que antecede essas datas festivas, a escola quase sempre expõe em seus murais cartazes e trabalhos dos alunos/alunas sobre a origem e o significado das datas.

De acordo com a própria diretora, durante a páscoa, por exemplo, a escola fica repleta de cartazes católicos com dizeres sobre o significado desta data para os cristãos. Palavras dela: “nós realizamos uma grande festa na páscoa, com gincanas e já chegamos até a promover um amigo-oculto de chocolate em algumas turmas. Mas sempre reforçamos com os educandos que essa data não é apenas para receberem chocolates. Falamos sobre seu real significado, a ressurreição de Cristo”. Cabe ressaltar que, em nenhum momento, ao longo das entrevistas, os professores mencionaram trabalhar ou fazer qualquer tipo de referência com os estudantes acerca das festas e comemorações que não fossem cristãs.

Foi possível perceber com desse trabalho de campo que o fato de a maioria dos educadores utilizarem sempre como referência o Deus e o calendário cristãos, de forma etnocêntrica e excludente, que, em diversos momentos, a religiosidade acaba setornando para alunos/alunas e professores um tema complexo e conflituoso. Uma das razões para isto se

⁷Festa católica. É realizada na quinta-feira seguinte ao domingo da Santíssima Trindade.

explica em função do pluralismo religioso existente na escola que no cotidiano não é respeitado. Mesmo não admitindo que suas atitudes, por diversas vezes, geram preconceitos, constrangimentos e excluem os estudantes que não são cristãos, os professores reconheceram que encontram dificuldades pedagógicas para lidar com o tema. Eles acreditam que é preciso inovação pedagógica, ousadia metodológica e a busca de coerência entre a prática religiosa pessoal e os princípios éticos de educador.

Nesse sentido, o professor de História mencionou os conflitos que enfrentou em sala ao trabalhar o tema religiosidade: “pela minha própria história de vida, pelos meus conflitos, pela descrença, tive muita dificuldade com o tema. Mas eu tentei, eu tentei o máximo que pude”, disse ele, se referindo ao fato de ter buscado sempre trabalhar com o tema de forma plural e respeitando os diferentes credos. Ele enfatizou, também, que os conflitos emergiram, em grande medida, em função de os educandos terem uma visão etnocêntrica, ou seja, por considerarem a sua religião a melhor. Eles afirmavam, por exemplo: “o meu Deus é melhor”.

Esse mesmo professor disse em diversos momentos se sentir isolado nos debates que ocorrem entre os educadores da escola, quando o tema é religião. Apesar de ser de família católica, o professor não se considera praticante e avalia que é muito ruim que a escola permita e muitas vezes até incentive determinadas manifestações. Para ele, a escola deve ser um espaço neutro, onde essas questões não interfiram ou façam parte da formação desses jovens. Entretanto, ele admite que sua opinião é minoritária e que já desistiu de tentar convencer seus colegas a adotarem outra prática. “Quando começa esse assunto na sala dos professores procuro sempre me retirar. É melhor evitar o desgaste com os colegas”. Mas quando questionado sobre sua postura nos momentos de oração entre os professores e sobre os materiais religiosos presentes na escola, ele disse: “Eu acabo rezando, senão pode ficar um clima ruim”.

Todos estes depoimentos demonstram que, de uma forma ou de outra, os professores enfatizam de diferentes maneiras princípios religiosos em suas práticas cotidianas. Entretanto, na visão deles, isso não é ser tendencioso ou menos ainda ferir a liberdade de certos alunos, ou seja, eles consideram essa prática natural e, por isso, tendem a legitimar essa prática no seu cotidiano didático-pedagógico. Esta pseudoneutralidade se baseia no entendimento já mencionado de que Deus cristão é o mesmo Deus da religião dos outros, ou seja, dos alunos, e, assim, acabam por igualar e substituir toda a ideia e o conceito particular do Deus dos outros pela ideia universalizada do Deus cristão e ocidental. É o que comprova o depoimento de um dos professores: “Eu acho que Deus é único e que todos concordam com isso, né”?

Esse tipo de concepção faz com que os professores tratem os diferentes como iguais, ou seja, ao falarem de Deus, não particularizam. Quando falam a palavra Igreja, se referem à Igreja Católica, quando falam a palavra Deus, se referem ao Deus cristão, pois eles entendem que Deus é único e igual em todas as religiões. Além disso, também foi presente nas entrevistas a ideia de que o respeito, a solidariedade e o amor ao próximo foram objetivos apontados por diversos professores como algo a ser trabalhado pela escola. São valores que devem ser construídos entre os alunos e fortalecidos na prática cotidiana. “Independente da religião que se frequente, é interessante que o educando aprenda o amor ao próximo, saiba ser solidário, saiba ajudar uma pessoa que esteja precisando, trabalhar realmente estas virtudes que existe dentro dele”, disse uma professora.

Esses valores, mencionados pelos docentes como importantes de serem trabalhados pela escola, estão para eles sempre relacionados com religião. Nenhum dos entrevistados apresentou que seria papel de qualquer educador trabalhar ética, solidariedade e amor ao próximo, independente de qualquer caráter religioso. Estas questões nos ajudam a pensar como hoje em dia o discurso da formação de jovens menos violentos, mais conscientes e com uma educação mais cidadã está fortemente vinculado à presença da religião. Não se espera que seja papel de todo educador abordar esses valores. A religião acaba sendo para esses educadores a solução para os males sociais e a única saída para resgatar valores importantes na formação dos estudantes.

Essa é uma questão muito em voga na atualidade. A defesa pela presença da religião na escola tem sido feita com base na concepção de que essa é a única maneira de formar crianças e jovens com valores éticos e morais. Contudo, essa preocupação com o desenvolvimento integral desses educandos acaba vinculada a uma formação direcionada por dogmas e pela moral cristã. A busca por uma educação mais global, que resgate valores éticos e de solidariedade é válida, mas pode ser compreendida como uma tarefa cotidiana de todos profissionais da educação.

4.4 Festas, rituais e religiosidade

Ao longo de todo o trabalho de campo, um evento em especial chamou a atenção, a atividade em comemoração ao aniversário da escola. Um dia de festa, sem aulas, com apresentações de dança, teatro e leitura de poemas. Entretanto, antes do conhecido “parabéns”, todos os presentes no auditório, a pedido da diretora da escola, rezaram um “Pai Nosso” e uma “Ave Maria”. Além disso, em seu discurso de agradecimento, a diretora

mencionou Deus diversas vezes e terminou dizendo: “Que Deus continue nos protegendo, iluminando nossos caminhos e mantendo essa família que formamos unida. Que Deus abençoe a todos”.

Outro elemento de grande destaque neste evento, no que tange às manifestações religiosas, foi a peça teatral apresentada por alunos e alunas do 1º ano, que devido a uma parceria da escola com a Paróquia Santa Mônica, contou com a orientação e a direção de voluntárias desta instituição nos ensaios e no texto escolhido. Na peça apresentada, neste evento, em comemoração ao aniversário da escola, em um dos trechos da encenação é dito por um dos alunos: “O que são as histórias da Bíblia? Fábulas, contos de fadas?”. “Não”, respondem outros. “São reais!” Episódios como esses, não são fatos isolados e trazem consigo uma série de problemas. A ideia de que as histórias bíblicas são reais carregam uma série de significados e, em diversas vezes, se contrapõem ao conteúdo trabalhado por disciplinas como Física, Biologia e História em sala de aula.

Nesta perspectiva, a entrevista com o professor de Biologia trouxe elementos muito significativos para esta análise. O educador inicia admitindo que em diversas vezes foi preciso conciliar a ideologia de criacionismo com as aulas de ciência para conseguir dar prosseguimento ao conteúdo trabalhado. Para ele, não convém que religião e Ciência sejam ensinadas no mesmo espaço. Para que a criança aprenda desde cedo a distinguir o discurso científico do religioso, é melhor que a escola trate apenas da Ciência, e que a religião fique a cargo dos templos.

De acordo com o professor, todos os anos, quando trabalha a questão do evolucionismo, algum aluno ou aluna questiona ou não concorda com as explicações e os materiais utilizados. Ele disse que, com o decorrer do tempo, aprendeu a lidar bem com a questão. “é importante que o aluno perceba que você respeita a opinião dele. A saída que encontrei foi essa, sempre dizer que é uma questão de ponto de vista”. Sobre isso, não conclusivamente, identifiquei que para ele esta seria a melhor maneira de evitar conflitos e maiores desgastes. Esta postura adotada pelo professor acaba reforçando que defendemos criacionistas, o direito de terem seu ponto de vista ensinado. Assim, mesmo não trabalhando a teoria criacionista, ele sustenta o argumento político do criacionismo.

O professor disse, também, que aqueles alunos e alunas que não concordam não chegam a criar problemas e respondem nas provas e trabalhos de acordo com o que foi ensinado em sala de aula. Além disso, esclareceu que, em nenhum momento, foi compelido, seja pela diretora ou por qualquer coordenadora, a modificar o conteúdo de suas aulas. Segundo ele “Tenho colegas professores de Biologia da rede pública que já sofreram pressão tanto de pais

de alunos quanto da direção para não trabalhar determinadas questões. Isso nunca aconteceu comigo”.

O que observação feita mostrou foi que, em diversas outras ocasiões, a escola, exibiu cenas de expressão religiosas em seu cotidiano e em sua rotina, não só vindo dos alunos/alunas, mas como oriundo do corpo docente, também. Como exemplo, pode-se citar o fato que o começo de cada reunião entre os educadores contava com um professor fazendo uma prece. Quando indagada a respeito, a diretora da escola alegou ser um ato voluntário do conjunto de professores e não vê problema nesse tipo de manifestação. Também foi possível observar em uma dessas ocasiões duas professoras retiraram-se discretamente do ambiente no momento da prece. Ao serem procuradas para explicar o fato de não participarem das orações realizadas na sala de professores, uma alegou ser umbandista e não se sentir à vontade para participar, e outra não quis justificar sua saída da sala.

Segundo relato de educadores mais antigos na escola, as preces e orações realizadas na sala de professores começaram devido à iniciativa de uma professora de Português que não integra mais o quadro docente da escola. Eles se recordam que essa professora era católica praticante e que, assim que ingressou na escola, iniciou uma série de práticas vinculadas à religiosidade no ambiente escolar. Ela foi descrita como sendo uma pessoa extremamente dócil e meiga, o que facilitava nos momentos em que solicitava que os professores e até mesmo alunos orassem ou lessem materiais de sua paróquia. Segundo palavras de um dos professores: “Ela só queria ajudar, trazer paz e união. Mesmo quando não achávamos muito correto rezar, fazíamos em atenção a ela. E isso acabou se tornando um hábito”.

Outro elemento importante encontrado nessa observação foram os símbolos exibidos no ambiente escolar. Logo na entrada da escola há um crucifixo com cerca de 40 cm na parede diante de quem entra pela porta principal e pelos corredores cartazes e panfletos de atividades da Paróquia Santa Mônica. A sala da direção conta com outro crucifixo e com uma Bíblia exibida em uma das prateleiras. Os murais da escola, que são destinados à coordenação pedagógica, ao grêmio e um destinado ao ensino religioso, também contam com mensagens e dizeres religiosos. Na biblioteca da escola foi possível encontrar mais de um exemplar da Bíblia, assim como diversos outros livros e materiais religiosos. Contudo, não se encontrou, na observação realizada, qualquer referência nesses murais e nos cartazes pregados pela escola a religiões não cristãs. Em sua maioria esses materiais eram referentes à instituição católica e alguns poucos sobre denominações evangélicas.

É importante destacar que os símbolos são importantes elementos nas produções de significado em uma dada realidade. Os símbolos fornecem informações para a instituição de

processos sociais que modelam o comportamento público. São modelos para padrões culturais de aspecto duplo - eles dão significado, ou seja, desenvolvem uma forma conceptual objetiva, modelando-se em conformidade a ela, ao mesmo tempo, modelando-a a eles mesmos. Os símbolos trazem representações e concepções que são programadas para serem tomadas como realidade.

Mais uma vez, assim como nas outras formas de expressão da religião no espaço escolar, a presença desses elementos na escola foi apontada como “natural” por grande parte de educadores e da diretora da escola. Nos discursos apresentados, prevaleceu novamente a concepção de que a presença desses símbolos, assim como uma prece ou a fala de um professor, não significam que a escola esteja privilegiando uma religião em detrimento de outras. Além disso, os professores também não reconhecem que esses símbolos possam ferir a liberdade de crença daqueles que professam outra fé ou fazer com que os estudantes que não reconhecem esses símbolos como suas referências se sintam excluídos. A diretora chegou a dizer que crucifixo e Bíblia estão em todos os locais públicos, que eles estão ali para iluminar e proteger aqueles que desempenham um papel tão importante.

Além dessa expressão religiosa por meio de símbolos e objetos, a escola possui rituais em sua rotina que incluem aspectos religiosos e mais especificamente cristãos. Todos os dias antes de serem direcionados para suas salas de aula, as turmas reúnem-se no pátio e cantam o Hino Nacional. Esse procedimento faz parte da rotina da escola há décadas. Recentemente, a diretora da escola decidiu incluir nesse momento uma oração. A oração em geral é um “Pai Nosso”, mas, em algumas ocasiões, é feita por algum aluno, solicitando bênçãos, proteção a familiares, amigos e aos professores da escola.

Para a diretora, a oração é fundamental porque mantém a coesão do grupo. Além disso, ela afirma que os alunos e alunas são estimulados, mas a oração é espontânea. “Nem sempre acontece. Tem dias em que ninguém se propõe. Não obrigamos e nem deixamos ninguém constrangido a fazer.” Vale dizer, que a diretora, católica praticante, alega que a forma como a escola vem atuando não é nada abusiva ou direcionada a uma crença específica. Ainda segundo ela: “colocamos a palavra de Deus, como entidade superior, e agradecemos à família. São só coisas boas, frutos bons”. Em nenhum momento ela percebe que sua própria fala já se orienta por um comportamento religioso hegemônico socialmente.

Soma-se a isto um fato constatado ao observar uma reunião de pais e responsáveis, quando uma mãe tentou informar que as orações frequentes e as aulas de ensino religioso estavam deixando seu filho, que não é cristão, se sentindo diferente do restante dos colegas. A mãe em questão não recebeu apoios, e a diretora e mais três professores foram logo

argumentando que esse era um momento ecumênico e de acolhida dos alunos na escola, não havendo qualquer tipo de discriminação ou segregação.

Uma outra mãe saiu em defesa das preces e afirmou que a intenção da escola é positiva e busca a socialização. “Não acho que eles estejam tratando de religião em si, mas passando uma noção de agradecimento do que é precioso na vida. Não acho que isso seja discriminar”, disse. A mãe que tentou questionar o uso de orações na entrada da escola disse: “Por que não substituir por outras atividades? O mais triste é que, apesar de essas pessoas dizerem que estão pregando o amor e o respeito, elas não têm respeito nenhum pela minha liberdade e do meu filho”. A mãe continuou: “eu poderia fazer como muitas mães aqui, que frequentam o mesmo terreiro que eu, mas não assumem. Preferem dizer que são católicas. Eu não tenho vergonha de assumir que não sou católica.” Casos como estes levantam outra questão relevante no que se refere à liberdade de crença e à identidade religiosa, o fato de muitas pessoas assumirem publicamente que são católicas, sem serem.

Uma das explicações para as pessoas se auto intitulem católicas estaria no fato de que a sociedade cobra delas que se tenha uma religião e, entre os católicos, não há muita rigidez. Não é preciso comprovar que se frequenta uma igreja ou o que se sabe sobre o catolicismo para se reivindicar o fato de ser católico. Se a sociedade cobra do indivíduo que se tenha uma religião, o procedimento mais recorrente é se identificar com uma religião majoritária e hegemônica.

Além disso, esse tipo de comportamento está relacionado ao fato de que, ao assumir publicamente a condição de católico, se é aceito socialmente, significa não ser discriminado pelos grupos com o qual a pessoa estabelece relação. Ser católico denota ser igual, ser respeitado, não ser incomodado na sua opção religiosa, muitas vezes até ser poupado de determinadas abordagens pouco convenientes. As pessoas percebem que ser católico, e atualmente evangélico também na sociedade do Rio de Janeiro é, de alguma maneira, positivo e, por isso, buscam aceitação e inclusão; o mesmo acontece no ambiente escolar.

Na escola há uma classificação dos eventos sociais segundo sua ocorrência. Os eventos que fazem parte da rotina, do dia-a-dia, da vida, do currículo formal e os que estão situados fora da vida rotineira: as festas, os cerimoniais, as solenidades. Estes eventos representam um elemento de grande destaque acerca das expressões religiosas no ambiente escolar. As festas escolares são rituais de passagem. Indicam o que deve ser lembrado e por extensão, produzem esquecimentos. O Estado, com as suas diversas articulações e inter-relações históricas com a Igreja Católica, transformou datas cívicas e religiosas em atividades escolares. E fez da escola um instrumento de memória nacional. Importante é comemorar,

educar a memória, transmitir valores, construir identidades. A compreensão dos festejos escolares é mais clara sob o enfoque do currículo escolar, uma vez que ele está centralmente envolvido na produção do social e, portanto, possui estreitas relações com o poder, o conhecimento e a identidade social.

As festas na escola aparecem, também, como atividades extracurriculares ou extracotidianas; fazem parte do calendário, do currículo oficial e do currículo oculto da escola. O calendário, as comemorações, as semanas festivas da escola não se desvinculam do calendário litúrgico. Coexistem, sem confrontos ou hostilidades, contribuindo para a manutenção da ordem estabelecida.

Qual o papel e o significado desses ritos no contexto escolar? A maioria das festas na escola são cristãs e, em geral, católicas. Sabe-se, também, que, embora a diminuição numérica do catolicismo ganhe visibilidade nas estatísticas, muito do catolicismo permanece na cultura brasileira e, por extensão, na cultura escolar. As festas escolares são estruturantes e deixam transparecer estruturas históricas de nossa sociedade.

Estas festividades são inseridas no calendário escolar, fazendo a mediação entre o sagrado e o profano. Desta forma, esses eventos escolares se transformam em rituais fundamentados na possibilidade de dramatizar valores religiosos como se fossem globais e abrangentes de toda a nossa sociedade. Tais rituais ajudam a construir, reconstruir ou mesmo cristalizar a mentalidade cristã. As festas no ambiente escolar representam um importante elemento de identificação e socialização, bem como elemento de expressão da religiosidade.

Sob essa base é que as diversas instituições educacionais promovem, por exemplo, as festividades juninas, expressão que carrega consigo muito mais do que uma simples relação entre festa e o mês de sua realização. É bom lembrar, também, que, nessa época, as escolas, “em nome da cultura”, incentivam tais festas por meio de trabalhos escolares e apresentações litúrgicas. A escola observada realiza todos os anos uma grande festa junina em sua quadra. Esse evento conta com apresentação de quadrilhas, comidas típicas e gincanas. Quando perguntados se trabalhavam a origem e o significado dessa festa, os professores entrevistados alegaram que essa é uma festa folclórica brasileira, que não está diretamente relacionada com religião.

Entretanto, os “Arraiás de São João” fazem parte de um ciclo de festas que tem início com o nascimento de Jesus, segundo o catolicismo, e é encerrado com a comemoração de sua paixão e morte. As festas juninas, no Brasil, afirmaram um novo ciclo festivo que reverencia os principais santos homenageados no mês de junho: São Pedro, Santo Antônio e São João. Sua origem e seu significado estão, portanto, no calendário católico. Apesar disso, os

professores e a diretora insistiram em tratá-la apenas como parte da cultura e do folclore brasileiro, que de fato são, mas ignorando que estas festividades estão permeadas de religiosidade católica.

Podem citar-se inúmeras outras festividades do calendário católico que foram incorporadas ao cronograma da escola. A festa do dia de Todos os Santos é celebrada em honra de todos os santos e mártires, conhecidos ou não. A Igreja Católica celebra no dia 1º de novembro seguido do dia dos fiéis defuntos que se comemora a dois de novembro. Ao longo dessa semana, a escola celebra duas datas com trabalhos realizados pelos alunos e alunas em diversas aulas, mas, em especial, na de ensino religioso, que são pregados nos murais e durante três anos chegou a contar com a presença de fiéis da Paróquia Santa Mônica, realizando a prece que antecede o início das aulas.

Foi possível notar que o ano escolar se desenrola em comunhão com as festas da Igreja Católica. O natal, por exemplo, é comemorada na escola e, mesmo sendo uma festa de muito simbolismo para os católicos, foi justificada pela diretora como sendo uma festa das crianças. Para a dirigente, mesmo sendo uma festa cristã, o natal se tornou um evento universal, comemorado por pessoas dos diversos credos como o dia consagrado à reunião da família, à paz, à fraternidade e à solidariedade entre os homens.

Por fim, o que o trabalho de campo me fez perceber é que o calendário, as comemorações, as semanas festivas da escola não se desvinculam do calendário litúrgico católico. Coexistem sem confrontos ou hostilidades. A compreensão de que os elementos socializadores contidos nos festejos escolares, de aspectos simbólicos contidos nos ritos, nas celebrações escolares desvelam as representações coletivas, ou seja, ajudam a conhecer os elementos dominantes da mentalidade da escola pública, e são centrais para uma análise do papel que essas atividades representam em relação à expressão religiosa na escola. Os aspectos simbólicos contidos nos ritos das festas cívicas e religiosas escolares também auxiliam a conhecer os elementos dominantes da ideologia e da mentalidade da escola pública, pois tais eventos, ou seja, as festas comemorativas, deixam transparecer estruturas históricas sociais presentes na escola.

CAPÍTULO V

A RELIGIÃO COMO UM COMPONENTE CURRICULAR FORMAL

Este capítulo pretende explorar a existência da religião no ambiente escolar, sob outra perspectiva, a de sua presença na escola enquanto um elemento curricular formal, previsto na legislação e nas normas da Secretaria Estadual de Educação, o ensino religioso. O objetivo foi apresentar, pautada na percepção dos diferentes atores envolvidos na prática docente do ensino religioso, em uma escola da rede estadual e dos conteúdos programáticos da disciplina, o caráter oficial da religião na escola.

Neste sentido, o texto começa com uma análise sobre o modelo de ensino religioso previsto pela legislação estadual e sua respectiva implementação. Pela observação cotidiana de uma das escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, procurou-se destacar os elementos de contradição e de tangência entre o que prevê a legislação estadual e o que ocorre de fato no dia-a-dia desta instituição. Para isso, o capítulo conta com uma análise do conjunto das observações empíricas cotidianas e as informações obtidas nas entrevistas realizadas com a direção e o corpo docente da escola em questão.

5.1 A disciplina ensino religioso

A escola observada foi uma das primeiras a receber professores de ensino religioso, fato que ocorreu logo após a realização do concurso da Secretaria Estadual de Educação em 2004, já mencionado em capítulo anterior. Desde então a instituição conta com três professores de diferentes credos, sendo um católico, um messiânico e um evangélico. Entretanto, devido a problemas de saúde, a professora do credo evangélico encontrava-se de licença de 2009 até o fim desta observação, em dezembro de 2011. Os dois professores, em exercício, ofertam a disciplina para quase todas as turmas: 17 turmas de 1º ano, nove de 2º ano e seis de 3º ano. Apenas as três turmas do turno da noite não possuem ensino religioso.

Assim, a escola vem desde o início de 2004 incluindo o ensino religioso em sua grade horária. Cada turma (exceto as do turno noturno) possui um tempo de aula por semana da disciplina. No quadro afixado no mural da entrada da escola, que apresenta o horário das turmas, a disciplina é exibida junto às demais que compõem o horário regular de aulas das classes.

É importante destacar que não há nenhuma justificativa formal ou oficial para o não oferecimento da disciplina para o turno noturno. Apenas comentários de professores e da própria direção da escola de que os alunos deste turno já têm na prática uma carga horária reduzida e que a inclusão do ensino religioso diminuiria ainda mais o tempo de aula das disciplinas regulares. Também foi apresentado como argumento o fato de os alunos desse turno serem em grande parte adultos e em sua maioria trabalhadores. Esse perfil de alunado não é considerado tão indisciplinado quanto os jovens que frequentam os outros turnos e que, segundo a diretora, precisariam mais das aulas de religião. Ou seja, esse turno não apresenta grandes problemas em relação ao comportamento de seus alunos e, por isso, a presença da disciplina não seria fundamental.

Outra questão que pôde ser observada, logo neste primeiro momento, foi a que diz respeito ao caráter facultativo da disciplina. A Lei nº 3459/00 diz, em seu Art. 1º, que o ensino religioso é de matrícula facultativa e parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na educação básica.

O caráter facultativo do ensino religioso também é utilizado pelos representantes dos credos e pelos gestores estaduais da educação pública no Rio de Janeiro como justificativa de garantia do respeito à pluralidade e à diversidade religiosa na escola. Contudo, a escola observada, além de não comunicar, no ato da matrícula dos alunos e alunas, que a disciplina é facultativa, a apresenta como parte da grade horária curricular geral. A instituição também não oferece qualquer atividade alternativa aos que não optarem por cursar a disciplina. Ou seja, apesar de a legislação assegurar o caráter facultativo da disciplina, na prática, ela funciona como obrigatória, representando um item de dicotomia entre a legislação estadual de ensino religioso e o seu emprego nas escolas da rede.

Ainda sobre este tema, vale a pena destacar os argumentos utilizados pela diretora da escola, em entrevista realizada no início do segundo semestre letivo de 2011. Pedagoga há 20 anos e à frente da direção da escola onde foi realizado este trabalho de campo há sete anos, a atual diretora se diz católica praticante e antes mesmo da primeira pergunta da entrevista afirmou: “Sou a favor do ensino religioso porque avalio que todo mundo tem que ter uma religião para ter uma vida completa e com sentido.” Sob a questão da facultatividade, a diretora alegou que existe falta de professores das disciplinas regulares e que não há possibilidade de oferecer qualquer atividade alternativa para os alunos e alunas que não queiram cursar a disciplina, por falta de docente e de espaço físico para isso. A diretora disse, ainda, que não vê problema no não cumprimento da orientação de a disciplina ser facultativa,

já que, segundo ela, existe uma enorme distância entre o que as leis definem e a realidade das escolas.

Quando questionada sobre a utilização da ficha de solicitação para cursar ensino religioso com o credo de cada aluno/aluna, que deveria ser entregue para todos no início do ano letivo no ato da matrícula, a diretora disse desconhecer qualquer ficha de inscrição, como afirmou que existiria em todas as escolas da rede a Coordenação de Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação. Segundo a diretora, a escola não pode ter essa responsabilidade e deve ficar a cargo dos pais e responsáveis a tarefa de ir até a escola, caso não queira que seu filho ou filha curse a disciplina.

Entretanto, a diretora apontou, durante a entrevista, que uma das possíveis medidas para sanar a ausência de atividades para os alunos e alunas que não optarem por cursar o ensino religioso, é a elaboração de uma grade horária, na qual a disciplina estaria nos primeiros ou últimos tempos de aula, permitindo que os alunos que não estejam interessados em participar das aulas possam entrar mais tarde ou sair mais cedo da escola. De acordo com ela, essa medida foi sugerida pela SEEDUC/RJ, após a ocorrência de casos de pais e mães de alunos/alunas que foram à escola observada no ano anterior solicitar que os filhos não assistissem mais a disciplina por serem evangélicos e estarem assistindo aulas católicas. Entretanto, a diretora minimizou estes episódios, alegando que foram poucos pais e responsáveis que fizeram isso e que acredita que essa solução, envolvendo a grade horária, pode remediar a questão.

Nesta mesma entrevista, foi possível perceber que há um total desconhecimento por parte da direção acerca do conteúdo da Lei nº3.459/00. Quando perguntada sobre o fato de o Rio de Janeiro ter um modelo de ensino religioso diferente dos demais estados, ensino confessional, e de que forma a escola fazia para colocá-lo em prática, a diretora disse já ter lido algo sobre modelo confessional, mas no momento não se recordava de detalhes. Diante disto, perguntei-lhe qual seria, em sua opinião, o modelo ideal para o ensino religioso na escola pública, ao que ela respondeu que seria aquele que abordasse a história das religiões, a parte mais cultural dos credos e não apenas uma religião.

A esse respeito cabe destacar um texto apresentado pela coordenação de ensino religioso, *Religião se aprende na escola*, em que a autora apresenta as diferentes formas como os professores entendem ensino religioso. Alguns como história das religiões, outros como trabalho vinculado a direitos, deveres e cidadania, outros ainda como fortalecimento de valores morais. Mas, o que sempre aparece como um elemento principal do conteúdo a ser trabalhado pela disciplina é a ética.

Desta forma, apesar de ressaltar a falta de tempo para as disciplinas regulares, como já mencionado, a diretora alegou que gostaria de contar com mais professores de ensino religioso, pois acredita que a disciplina ajuda a trazer paz e ordem para os alunos/alunas. Mais uma vez, a ideia de a disciplina ser vista como uma matéria voltada para o ensino de valores gerais, de normas de comportamento, sendo responsável por trabalhar tais conceitos nos educandos, ou seja, atuando como disciplinadora de alunas e alunos fez-se muito presente no discurso da direção da escola.

Por fim, vale a pena mencionar a relação da escola com a Coordenadoria de Ensino Religioso da SEEDUC/RJ. Apesar de a direção da escola receber diversos convites para reuniões e materiais de orientação sobre implantação da disciplina, o contato com a Coordenadoria e a responsabilidade de comparecimento nos eventos relacionados ao tema é dos professores. Segundo a diretora isso faz parte da garantia do respeito ao trabalho destes docentes, que, entre outras coisas inclui, também, autonomia em relação aos temas trabalhados, materiais utilizados e sobre as avaliações. Nenhuma destas questões passa pela direção ou por qualquer outro setor da escola.

5.2 A legislação e a prática

Na grande maioria das escolas pesquisadas por Cavaliere (2007), a inclusão do ensino religioso na grade horária significou, na prática, um tempo vago compulsório para as turmas, já que, segundo ela, os cerca de 500 professores contratados, nem de longe, puderam suprir a necessidade criada. Realidade diferente da escola em realizei meu trabalho de campo, que incluiu o acompanhamento com observação direta ao longo de um semestre letivo, o segundo de 2011, das aulas de ensino religioso de três turmas (uma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano) do turno da tarde. Cada uma dessas turmas tinha um tempo de 45min por semana com a mesma professora, que pertence ao credo católico, formada em teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), possui pós-graduação na área e sempre deu aula em escolas católicas privadas.

O trabalho empírico envolvendo as aulas de ensino religioso contou com total apoio da professora, que proporcionou, além da presença em suas aulas, todos os materiais entregues aos alunos e alunas, como o programa do curso, textos, preces e exercícios. Além disso, a professora também foi entrevistada para falar acerca de sua experiência com a disciplina na rede pública e a implantação do modelo confessional. Nesta entrevista, a professora relatou que foi a primeira convocada para escola após o concurso da SEEDUC/RJ de 2004. No início,

segundo a docente, houve rejeição em alguns setores da escola. Primeiro, por parte de outros professores, que se manifestaram contrários à disciplina e em seguida pelos alunos. A professora mencionou que isso se deu devido ao fato de que na escola há uma maioria de alunos e alunas evangélicas e que por ser católica a rejeição foi imediata.

A pesquisa de Cavaliere (2007) já mencionava essa problemática, nas escolas, acerca da receptividade ao ensino religioso e seus respectivos professores. Em todas as unidades escolares estudadas pela autora houve estranhamento entre esses professores e o restante do corpo docente. De acordo com a autora, essa resistência inicial aos professores da disciplina deveu-se em grande medida “às disputas internas à categoria docente por espaços no currículo e na grade horária e também a um mal-estar efetivo com a presença institucionalizada da religião no espaço escolar”. Mas Cavaliere (2007) afirma, ainda, que, com o passar do tempo, a solidariedade profissional, a necessidade de mais professores e a expectativa de que esses novos professores passem a exercer funções subsidiárias ao equilíbrio da vida escolar cotidiana têm levado os profissionais docentes a uma aceitação paulatina.

De acordo com a professora, as primeiras aulas foram muito difíceis e ocorreram até mesmo brigas entre alunos católicos e evangélicos em sala de aula. Entretanto, a professora alegou que isso foi no começo e que essa é uma questão já superada. Ao final do semestre de 2011, ela afirmou ter boa relação com todos os demais professores e que os alunos aprenderam a respeitar sua aula. Para que isso acontecesse, no seu entender, a posição da direção foi fundamental, apoiando e legitimando suas aulas. Além disso, a professora disse que foi preciso flexibilizar as aulas, trabalhar com questões mais gerais e mostrar que, apesar de ser católica, estava ali para falar de um único Deus.

Mas e quanto ao modelo confessional? A professora demonstrou pleno conhecimento da legislação estadual. Sabia exatamente como deveria ser a implantação do ensino religioso e que sua aula, segundo a lei, deveria ser apenas para aqueles e aquelas que desejassem e optassem pelo credo católico. Nesse sentido, a professora reconheceu o abismo existente entre o que determina a lei e sua prática. Argumentou, entretanto, que esse é um primeiro momento de implantação desse modelo de ensino e que, por isso, é normal que se tenha que fazer certas adaptações. Ela afirmou que o modelo confessional, se seguido de fato à risca, com toda estrutura necessária, é o melhor e o que garante o respeito à pluralidade religiosa existente em nosso país.

Nesta perspectiva, a professora levantou que o papel da Coordenadoria de Ensino Religioso da SEEDUC/RJ no fortalecimento e na garantia do modelo confessional seria central. Ela disse que a atual gestão da dessa coordenadoria vem se empenhando nesse

sentido, promovendo seminários periódicos, justamente para que haja uma troca de experiência entre os professores de ensino religioso e uma avaliação das medidas que estão funcionando e as que precisam ser tomadas.

No primeiro semestre de 2011, a Secretaria realizou um desses encontros de formação continuada nas diretorias regionais, cujo tema foi o Ensino Religioso: sua história / importância na educação pública para o desenvolvimento integral do educando e professor de ensino religioso. Além destes espaços, a professora também conta com o suporte oferecido pela Igreja Católica aos professores da rede que são católicos. Uma vez por mês, esses professores se encontram e alternam formação e planejamento. Neste encontro é oferecido material e a auxílio na elaboração das aulas e dos temas.

Foi justamente nesses encontros, que a professora afirmou ter encontrado apoio para lidar com a necessidade dos alunos de falarem sempre de questões atuais, como namoro, “ficar”, drogas, violência e, principalmente, gravidez. Segundo ela, suas aulas estavam se tornando um momento de “desabafo das angústias” e não de reflexão e de encontro com Deus. Assim, a solução encontrada foi abordar estes temas, mas sob o ponto de vista do respeito, da cidadania, sobretudo, sob a visão do catolicismo. Foi possível observar, com o trabalho de campo, que, de fato, houve uma tentativa de incorporação destes temas no cronograma das aulas.

Em um primeiro momento, a presença de uma pesquisadora ao ambiente da sala de aula gerou em determinados momentos curiosidade por parte de alunos/alunas sobre o propósito da pesquisa e, em outros, certo constrangimento e incômodo por estarem sendo observados. Mas em poucas semanas a rotina havia voltado ao normal. As três turmas, que em média possuíam entre 35 e 40 alunos/alunas, contavam com uma presença assídua desses alunos, que, em sua maioria, não sabiam que a disciplina era facultativa. Acreditavam fazer parte do currículo geral, já que faziam provas e recebiam notas. Por isso, encontrei poucos alunos/alunas que não cursavam a disciplina. De maneira formal, apenas dois evangélicos haviam pedido dispensa das aulas e mais uns seis alunos/alunas faltavam frequentemente, apesar de não terem solicitado exclusão da pauta.

As aulas seguiram, no geral, um formato mais tradicional, com a professora utilizando o quadro e solicitando que os alunos e alunas fizessem cópias. O diferencial estava ao final de cada aula, quando os alunos/alunas deveriam fazer dinâmicas promovidas pela professora. Quase sempre jogos rápidos, falando de paz, solidariedade e amor ao próximo, utilizando sempre passagens da Bíblia e materiais da Igreja Católica, como o que se verifica a seguir:

Dinâmica: um garotinho chamado Amor (um aluno deve representar um dos itens a seguir)

PAZ: troca de lugar

Amor: um abraço

Ética: uma gargalhada

Solidariedade: aperto de mão

Bem vindos: bater palmas

Era uma vez, um garotinho chamado **Amor**. Ele sonhava com um mundo diferente, cheio de **Ética**. Certo dia **Amor** teve um sonho revelador, que a vida e o seu mundo só teria sentido quando todos colocassem em prática a **Solidariedade** e a **Paz**. Ao acordar, **Amor** partiu em busca de construir sua utopia. Chegando à escola onde estudava encontrou seus amigos com um sorriso nos lábios e cheios de **Paz**. Nesse instante, **Amor** começou a perceber que o sorriso de seus amigos transmitia **Paz** e que **Solidariedade** e a **Ética** existem no interior de cada um de nós, basta saber resgatá-las e saber compartilhá-las com todos. Neste momento, um amigo perguntou: - **Amor**, você encontrou um mundo cheio de **Ética** que procurava?

O **Amor** alegre respondeu:

- Sim, encontrei! Ele existe na nossa essência humana, basta sabermos nos colocar no lugar do outro e assim, o **Amor**, a **Ética**, a **Solidariedade** neste mundo brotarão.

Vale destacar que, apesar de terem planejamentos distintos, os temas não variavam muito de uma série para outra e quase sempre as aulas se repetiam. Estes planejamentos, além de preverem as dinâmicas a serem realizadas, também contavam com os temas sugeridos pelo encontro de professores católicos da rede pública estadual. Além disso, o material trazia um texto reforçando o papel do ensino religioso enquanto disciplina curricular e era trabalhado com os alunos/alunas, como uma tentativa de demonstrar que ele é uma ação pedagógica que quer respeitar o ser humano como um todo, como matéria e alma.

Esse texto também falava da busca por levar a uma dimensão que transcendesse em relação ao próximo, horizontalmente, e ao divino, verticalmente, respeitando também, o pluralismo religioso existente na sociedade. A importância do ensino religioso seria, então, o indivíduo perceber que não pode excluir do seu mundo a existência de Deus. Na própria Filosofia, segundo este material, aprende-se que o homem é religioso por natureza. A educação religiosa teria função, então, de humanizar as pessoas, isto é, ser homem em sua total essência, logo preservar a vida e promover uma formação global do homem. Essa questão da formação global e cidadã foi algo recorrente tanto nas aulas quanto na grande maioria das entrevistas realizadas na escola. A ideia de que a religião completa o indivíduo e de que é a responsável por trabalhar a cidadania quase sempre foi usada como argumento para justificar a necessidade de haver o ensino religioso.

Entre os temas sugeridos pelo encontro de professores católicos da rede e os previstos no planejamento da professora estavam: a história da salvação, identidade humana e Divina de Jesus, o mistério da vida e a revelação do de Jesus Cristo. Esses eixos se desdobravam em outros temas e em um deles, o mistério da vida, estava previsto abordar drogas, juventude, vocação ao amor, vida e namorar ou “ficar”?

A proposta inicial era de que todas as turmas pudessem trabalhar com todos os itens do planejamento. Apenas o tema da unidade “O mistério da vida: as perguntas, a tomada do senso, o aspecto religioso, a religião”, que abarca questões mais atuais ligadas à juventude, seria trabalhado apenas com as turmas de 3º ano. Esta opção foi justificada com a questão da faixa etária. De acordo com a professora, estes temas não seriam apropriados para turmas com alunos e alunas menores de 16 anos.

Um dos primeiros temas trabalhados nesta unidade foi a questão drogas. Houve grande agitação na turma, muitos alunos/alunas queriam falar e ocorreram até mesmo algumas discussões. Entretanto, a professora não estimulou o debate entre eles. Alegou que o propósito da aula era outro e abordou o tema sempre usando trechos da Bíblia e referindo-se, inúmeras vezes, à questão do pecado e da salvação. A professora também frisou muito a questão das mães, de como sofrem as famílias dos viciados e o papel que a droga cumpre de desestruturar os lares. O debate não foi incentivado, mas o tema não se encerrou em sala de aula e se estendeu pelos corredores, sendo pauta principal das rodas de conversa no intervalo.

Já nas aulas cujo tema foi namorar ou “ficar”? a professora acabou cedendo espaço para que os alunos/alunas se manifestassem. A ânsia de falar e de tirar dúvidas foi grande, o que acabou levando a outros temas, como gravidez na adolescência. Mas o destaque destas aulas foi a presença de um aluno declarado homossexual, de grande notoriedade no conjunto da escola e que se manifestou de forma veemente ao longo dessas aulas. Este aluno levantou questões como: “se Deus prega o amor, porque ele é contra o amor de dois homens?”. A professora, apesar de permitir que o aluno se expressasse em suas aulas, recriava suas falas e sempre buscava direcionar o debate para a formação da família e do que a sociedade em geral reconhece como “normal”.

O embasamento da professora para utilizar esse tipo de argumento em sala de aula veio de um livro didático de ensino religioso, Todos os jeitos de crer, da editora Ática e que foi sugerido pela Igreja Católica no encontro com seus professores da rede estadual como referência para as aulas com jovens. O livro trabalha centralmente com três eixos centrais, a saber: ciência e religião, diversidade e igualdade e minorias e discriminação.

No primeiro eixo aparecem logo no início do material o tema da origem da vida e a controvérsia sobre o evolucionismo e o criacionismo. A disputa entre as narrativas científica e cristã sobre a origem da vida é explicitada em vários trechos, como este: “é importante não perder de vista que a ciência, ainda hoje não trabalha com verdades absolutas, mas com teorias, aceitas provisoriamente”. A tese defendida pelo livro é de que, se não há certeza sobre

as teses criacionistas, tampouco há sobre o evolucionismo e nesta disputa entre incertezas, por que não apostar na narrativa religiosa como uma explicação válida para todos?

Assim como as questões relativas à origem da vida e à controvérsia entre criacionismo e evolucionismo, a sexualidade foi um tema cujo conteúdo chamou atenção. Em seu segundo eixo, o livro apresenta a tese cristã, e especialmente a católica sobre sexualidade e reprodução. A estratégia adotada no material foi a de apresentar um quadro argumentativo, onde há apresentação de visões contrárias, pela redução da complexidade do tema a duas perspectivas conflitantes – em geral a tese liberal em contraponto à católica.

O tema da diversidade sexual, e da homossexualidade em particular, foi explorado neste mesmo estilo, onde a descrição das duas teses do quadro exibido é repleto de julgamentos discriminatórios e o vocabulário religioso contém expressões como “desvio moral”, “doença física ou psicológica”, “conflitos profundos” e “homossexualismo não se revela natural”. esta perspectiva fica em evidência, em uma das passagens deste tema no livro, como descrita abaixo:

Alguns críticos afirmam que é problemático declarar a homossexualidade como completamente normal. Primeiro, porque muitos homossexuais revelam conflitos profundos, o que mostra que eles mesmos não se aceitam como são. Segundo, porque se fosse normal então seria a regra. Anatomicamente, o homossexualismo não se revela natural, porque homem e mulher são complementares do ponto de vista físico. Psicologicamente, também homens e mulheres se completam quando cada um vive seu gênero de maneira saudável. Terceiro, se isso se tornasse a regra de conduta humana, como a humanidade se perpetuaria?

No eixo da diversidade, o livro trabalha com a redução a seis grupos de religiões e a apresentação de quatro grupos sociais: indígenas, afro-brasileiros, evangélicos neopentecostais e as pessoas sem religião. As religiões indígenas são apresentadas no material com o mito do bom selvagem que vive em harmonia com a natureza, utilizando para isto muitas fotos e desenhos do índio na natureza. Em relação ao recurso utilizado para tratar dos evangélicos neopentecostais, o escolhido foi o iconográfico, onde estes aparecem exaltados, realizando uma oração. No que tange às religiões afro-brasileiras, são descritas como tradições ou ritos herdados dos escravos, sem maiores registros. E, por fim, “os que não têm religião” estão representados por duas ordens de pessoas: os “ateus” e os “que mataram Deus”. O livro chega a dizer em referência a este grupo de pessoas que “Quem segue uma religião tem mais condições de praticar a amizade, a honestidade, a justiça e o amor”. Como exemplo, foi apresentado o filósofo Friedrich Nietzsche, como o principal representante do grupo que matou Deus para os livros.

Outra questão presente neste eixo foi a da deficiência. Em todo o espaço destinado ao tema, a pessoa com deficiência aparece como aquela a quem se destinam os valores cristãos

de caridade e da compaixão, a que espera a bondade divina e ser protegida pela caridade cristã. A criança com deficiência é representada no livro como a que aguarda a bondade divina ou compaixão dos colegas.

O livro ainda contempla outros temas, como a reciclagem do lixo, a participação nas tarefas familiares ou o respeito aos idosos, que são todos apresentados como parte do compromisso com a formação da cidadania. Vale mencionar que as perguntas dos exercícios contidos no livro visam incitar a reflexão e não há indicação de como a professora deve conduzir a discussão, ficando a cargo da mesma orientar e direcionar o debate do temas. Também é importante dizer que o material evidentemente tem centralidade nos valores morais cristãos, apresentando orações e cânticos religiosos.

O fato é que, pautada na concepção trabalhada pelo livro acima descrito, a professora de ensino religioso orientou o debate sobre a homossexualidade com base na moral católica moral católica. É importante mencionar que essa polêmica envolvendo a questão homossexual entre alunos e alunas não ficou restrita às aulas de ensino religioso e foi ponto de pauta de reunião de professores. Diversas sugestões de como trabalhar o tema ou de omissão sobre o assunto foram propostas. Uma delas incluía o uso dos vídeos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que tratam de transexualidade, bissexualidade e da relação entre duas meninas lésbicas. O professor que fez essa proposta alegou que os vídeos e o material do MEC poderiam auxiliá-los a trabalhar essa questão com todos os alunos e alunas da escola.

Vale lembrar que a proposta de exibir os vídeos nas escolas foi um dos pontos polêmicos do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT) - um conjunto de diretrizes elaboradas pela Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com entidades não governamentais, que visava a promover a cidadania e os direitos humanos da comunidade LGBT. O PNPCDH-LGBT também previa livros didáticos sobre a temática de famílias compostas por gays, bissexuais, travestis e transexuais - ou seja, que os temas fossem incluídos nas ações de educação integral.

A ideia de utilizar o material foi veementemente rechaçada pelos demais professores, e o MEC duramente criticado pela elaboração e distribuição do material. A opção escolhida foi de organizar para o primeiro semestre de 2012 palestras em parceria com a Paróquia Santa Mônica sobre o papel e a importância da família na sociedade. Já a professora de ensino religioso, com o apoio de grande parte dos demais professores, decidiu não trabalhar mais o tema em suas aulas.

Questões como esta demonstram o quanto é presente a disputa entre uma escola que forma livre de preconceitos e estereótipos e aquela alicerçada em valores e dogmas morais. Segundo Sandra Carneiro (2004), é evidente que os valores morais exaltados e transmitidos nas aulas de ensino religioso são valores morais vinculados ao Cristianismo. De acordo com Carneiro (2004, p.10):

Talvez esteja se impondo de forma difusa para certos segmentos populares, a partir de uma cultura religiosa que adquire cada vez mais importância na esfera pública, a ideia de que a religião seja a mais importante, ou talvez única fonte de moralidade existente na sociedade capaz de garantir o comportamento correto dos indivíduos na esfera pública, daí a importância de tê-la como fundamento da ordem social e seus representantes presentes no espaço público.

De acordo com a professora de ensino religioso da escola observada, não há uma tentativa de negar a ideia de que uma das missões principais desta disciplina é sim transmitir valores éticos e morais. Ou seja, para ela, grande parte dos professores desta disciplina expõem sobre valores morais, ética e problemas do cotidiano, como drogas, sexualidade, aborto, visando oferecer conteúdos que propiciem a disseminação da cultura cristã, usando com justificativa o ensino do respeito ao outro e a educação como meio de combate à violência. Desta forma, a presença da religião nas escolas públicas de forma oficial tem como propósito para seus defensores, portanto, contribuir para a formação de um novo cidadão. Cabe ao ensino religioso inculcar valores de fundo religioso, que possibilitem uma sociedade mais sã e equilibrada, posto que representa um instrumento de controle social.

Com exceção dos temas que geraram polêmicas, como drogas e “ficar”, as aulas com as demais temáticas previstas no programa não despertaram qualquer interesse por parte dos alunos nas três turmas acompanhadas. Com raras exceções, os alunos e alunas dedicavam o tempo da aula de ensino religioso para, na maioria das vezes, copiar de um colega alguma matéria atrasada, estudar para alguma prova ler jornais ou revistas e, até mesmo, dormir.

Entretanto, foi curioso perceber que, mesmo não participando das aulas ou se quer prestando atenção às mesmas, a grande maioria dos alunos e alunas destas classes, quando perguntados sobre a importância das aulas de ensino religioso e se deveriam ou não existir, responderam que aprender religião é algo muito importante e que, apesar de não se dedicarem à disciplina como deveriam, são a favor das aulas.

Ao ouvir estes alunos, pude perceber certo consenso nos discursos entre católicos e evangélicos, no que diz respeito ao ensino religioso na escola. Apenas uma minoria, que na maior parte das vezes não se pronuncia, composta por espíritas e integrantes de religiões de raízes afrodescendentes, questionar a presença da disciplina na grade curricular. Mesmo assim, isso foi feito por poucos alunos/alunas, de forma acanhada e com receio de censuras

por parte dos demais colegas. Neste processo, foi possível notar a autocensura dos seguidores de credos minoritários, não apenas nos conteúdos das aulas, mas também nas opiniões que são veiculadas fora delas.

Outro dado interessante, é que, mesmo tendo uma composição na qual a maioria dos alunos e alunas da escola e também das turmas observadas são evangélicos, a doutrina católica acaba prevalecendo. Com exceção de dois responsáveis evangélicos da Igreja Adventista do Sétimo Dia, que foram até a direção da escola solicitar que seus filhos não assistissem às aulas com uma professora católica, os demais evangélicos da escola não se manifestaram contrários aos conteúdos trabalhados em sala de aula e nem aos símbolos e atividades desenvolvidas pela escola mencionadas no capítulo anterior.

Sobre este tema, apesar de não ter acompanhado as aulas do professor messiânico, é importante ressaltar a diferença de suas aulas e de suas posições em relação ao ensino religioso. O professor em questão trabalha em suas aulas com a História das religiões, com Filosofia e conjuntura política. Seu planejamento inclui temas como a ditadura militar, as guerras no Oriente Médio e a concordata Brasil-Vaticano. Além disso, ele não realiza nenhum tipo de dinâmica ou prece em suas aulas.

O mural da escola destinando ao ensino religioso é ocupado apenas com material católico, e quando perguntando sobre sua avaliação acerca da implantação da disciplina e do modelo confessional, o professor alegou ser contrário a este formato. Vale destacar que este professor é formado em Filosofia e já havia tentado ingressar na rede para ministrar essa disciplina, não tendo sido bem sucedido. Casos semelhantes foram descritos por Cavaliere (2007). Entre os 16 professores de ensino religioso entrevistados em sua pesquisa, três deles já haviam sido aprovados em concursos anteriores, para suas disciplinas de origem, mas que não chegaram a ser contratados.

Com o concurso para professor de ensino religioso, esses educadores viram a oportunidade de entrar na rede pública. Este foi um fenômeno comum ao concurso realizado. O fato é que, mesmo pertencendo à disciplina ensino religioso, o professor ministra aulas com temas gerais e não se envolve nas questões referentes aos credos e à presença da religião na escola. A grande referência da disciplina no colégio acaba sendo apenas a professora católica. Interessante mencionar que as turmas ministradas por ele mantém uma média de quinze alunos/alunas, sendo bem menores que as da professora católica. Sobre isto não foi possível concluir se esta divisão para que ele recebesse as turmas menores foi organizada pela direção da escola ou se foi apenas coincidência.

Em relação às avaliações e trabalhos desenvolvidos em sala de aula, a professora, cujas turmas foram objeto de acompanhamento, realizou diversas atividades que valiam pontos para a média final. Até mesmo a participação nas dinâmicas contavam como pontuação. Além disso, ao final de cada bimestre, os alunos e alunas realizaram avaliações de ensino religioso, que eram incluídas na semana de provas da escola. Para serem considerados aprovados, os alunos e alunas deveriam ter presença igual ou superior a 75% do total de horas letivas e alcançar, ao término do ano letivo, percentual igual ou superior a 50% na média aritmética das quatro avaliações.

As provas elaboradas pela professora católica consistiam em quatro questões discursivas sobre os temas trabalhados no bimestre, cinco de múltipla escolha e uma última de livre escolha do aluno, que poderia ser uma prece, uma mensagem ou até mesmo um desenho. Já a prova do professor messiânico continha sempre apenas duas questões com temas atuais, veiculados em meios de comunicação de grande repercussão e pedindo a opinião pessoal dos alunos.

Todas as turmas passavam por esse processo de provas e de soma das frequências, inclusive as do professor messiânico. Contudo, é importante mencionar, que por se tratar de uma disciplina facultativa, o aluno/aluna não poderia ser reprovado ou mesmo receber presença. A professora e a direção alegaram que ninguém é reprovado, mesmo o aluno ou a aluna que não participa de nada recebe a nota mínima para aprovação. Vale lembrar que a legislação prevê que, por ser uma disciplina facultativa, não deve ter avaliação ou notas. Mas a pesquisa mostrou mais uma contradição entre a legislação e a prática.

Outro elemento de destaque nessa questão das avaliações é o fato de que no conselho de classe os alunos e as alunas que se encontravam com problemas em determinadas matérias e que eram considerados indisciplinados recebiam uma avaliação geral dos docentes, tendo a opinião da professora de religião um grande peso quando o assunto era o comportamento destes educandos. Ela pondera o desempenho do aluno/aluna em suas aulas, mencionando como ele tem se saído em relação às atividades e se tem se esforçado para melhorar. Nos casos em que o aluno/aluna, segundo a professora católica, demonstrou estar disposto a cooperar e melhorar seu desempenho, o mesmo recebe mais uma oportunidade de subir as notas, fazendo outros trabalhos e avaliações extras.

Já os alunos avaliados pela professora como rebeldes e transviados acabam, na maior parte das vezes, não recebendo o mesmo tratamento. Ou seja, há um julgamento moral e de comportamento por parte do conjunto dos professores, onde a responsável pelo ensino religioso tem o maior peso nesta avaliação. Este tipo de ocorrência só reforça e demonstra na

prática o quanto o ensino religioso na rede pública possui um caráter de balizador da disciplina e da formação integral do aluno.

O ensino religioso acabou tornando-se, então, uma aula de boas maneiras, na qual se espera que os professores da disciplina deem educação aos jovens, lhes ensinando a sentar, a falar baixo, a não usar palavrões. Segundo Cunha (2007), esta concepção tem relação com o sentimento de autorreferência dos religiosos hegemônicos no país, a ponto de suporem que as crianças que não tiverem esta disciplina na escola pública, por impossibilidade de seu oferecimento ou por opção dos pais, ficariam com uma formação insuficiente ou defeituosa.

Como constatamos, a própria direção da escola espera que o professor de religião instaure a ordem, promova a disciplina e colabore para “dar jeito” naquele aluno “impossível”. Os colegas professores, todos educadores, também lançam para o professor de ensino religioso a responsabilidade de trabalhar os valores e a ética. Constrói-se, no imaginário da escola, que o professor de ensino religioso é aquele está sempre disponível, sorridente e que pode atender os alunos/alunas mais difíceis e fazer uma boa oração por eles. Suas aulas são aquelas que acalmam a turma para as aulas “mais sérias”. E, com isso, justifica-se a extrema importância desta disciplina para o bom funcionamento da escola. Como uma aula que colabora para trazer paz e valores do bem para a instituição pode afetar, discriminar ou deixar algum constrangimento? Essa foi uma pergunta feita pela professora de ensino religioso em uma reunião com pais e responsáveis.

Outro aspecto relevante atribuído à prática do ensino religioso é o enfrentamento a violência. Sobre isso, a professora afirmou que é certo que uma vivência religiosa pode colaborar para a promoção de uma sociedade mais justa, porém não é a garantia da diminuição da criminalidade, que está atrelada a muitos outros fatores de ordem sócio-econômica e estrutural. Segundo ela, a disciplina tem muito a dizer ao homem, mas é este que livremente acolhe as propostas de vida e conduta. Entretanto, no dia-a-dia da escola é atribuído a ela a responsabilidade de lidar com os alunos e alunas mais violentos e de trazer de volta aqueles que foram desencaminhados.

A esse respeito, vale a referência entre ensino religioso e forma de disciplinar os alunos, elemento que já aparecia no trabalho de Ana Maria Cavaliere, em “O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas” (2007), na qual a autora afirmou que a disciplina é vista pelos profissionais da educação como um recurso para enfrentar os problemas de violência, indisciplina e conflitos na escola, ou seja, como solução emergencial para o clima de desagregação dos princípios de solidariedade e convivência social que é fortemente sentido nas instituições escolares.

Cavaliere (2007) menciona, também, a dificuldade dos professores em lidar com alunos desinteressados, rebeldes ou transgressores, que levam a uma sensação de perda de autoridade. Assim, segundo ela, as aulas de religião, na prática, passaram a ser justificadas, por muitos professores, como uma ferramenta a mais na luta pela preservação da autoridade. Cunha (2009), já se referia, também, a essa questão da ligação entre ensino religioso e indisciplina em “A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?”, em que trouxe a ideia de que o ensino religioso vem sendo encarado por muitos como um remédio para os problemas sociais, como um mecanismo de controle, capaz de acalmar os indisciplinados.

Em outro trabalho, “A sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil–1931/1997”, o autor relaciona o ensino religioso à Educação Moral e Cívica, assinalando que existiu uma tendência na década de setenta à reciprocidade pedagógica, uma disciplina incluindo conteúdos da outra. A sintonia entre elas consistiria, hoje, nos “valores” (éticos e/ou cívicos) como conteúdo do ensino religioso, ao que corresponde a religião como pauta da Educação Moral e Cívica. Essa ligação é reforçada quando se analisa o argumento mais frequentemente utilizado na atualidade por aqueles professores que justificam ou defendem a presença do ensino religioso nas escolas, com base na ideia de que ele poderia atuar como força integradora para um geração sem valores, sem ética e sem moral.

Para Cunha (2009) pelo ensino religioso “postula-se a aplicação a todos os alunos de uma espécie de média ideológica, como se existisse um repertório de crenças comuns a todas as religiões”, com legitimidade para integrar o currículo da escola pública. Assim, apoiando-se nas tradições nacionais, esta disciplina teria por finalidade, segundo o autor, tratar de questões como a defesa da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos, o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade, o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum.

Segundo os depoimentos dos professores, principalmente das demais disciplinas, mas também dos próprios professores de ensino religioso e das direções das escolas que foram pesquisadas por Ana Maria Cavaliere, uma parte considerável dos alunos rejeita as aulas. No caso desta pesquisa, apesar de muitas vezes os alunos e alunas utilizarem estas aulas para realizarem outras tarefas, quando perguntados sobre sua importância e se eram favoráveis a sua inserção na grade horária, a grande maioria se colocou favorável.

Portanto, ao contrário do que observou Cavaliere (2007), nesta escola o processo de implementação do ensino religioso foi bem sucedido e, com isso, a rejeição às aulas foi muito

pequena. É importante levar em consideração nesta análise o fato de a escola em questão ter tido o total apoio da diretora para a implantação da disciplina, que o corpo docente em sua maioria não o rejeitou e que a escola como um todo possui diversas formas de manifestações religiosas, o que contribuiu para a aceitação do ensino religioso. Assim, é preciso que se leve em conta estes elementos, o conjunto da escola, a posição da direção e dos professores de outras disciplinas, na realização de análises, envolvendo a implementação desta disciplina. Soma-se a isto o fato de que a professora de ensino religioso desenvolveu uma série de estratégias, desde sua chegada à escola, para evitar o confronto com alunos/alunas e demais docentes, o que facilitou sua aceitação.

Mas o que encontramos de semelhante com os achados de Cavaliere (2007) foi o fato de que na prática o ensino religioso nas escolas não ser facultativo, confessional e nem plural. Os três princípios da legislação aprovada no estado vêm sendo descumpridos, ora por total impossibilidade prática de execução, ora porque a ideologia de professores e da direção prevalece sobre o que determina a lei. Especificamente no que diz respeito ao caráter confessional, o descumprimento da lei é reforçado pela concepção predominante entre os profissionais docentes de que o ensino religioso deve ser interconfessional e situado no campo cristão.

Sob este aspecto, do não cumprimento da legislação, Cury (2004) mencionou a questão do caráter facultativo, que, segundo ele, implica o livre-arbítrio da pessoa por realizar ou deixar de realizar algo que se lhe é proposto. Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo é preciso, portanto, que haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica para os que não fizeram a escolha pelo primeiro. Ainda segundo Cury (2004), não se configura como opção a inatividade, a dispensa ou as situações de apartamento em locais que gerem constrangimento.

Já Cunha (2009) mencionou o grande empecilho à prática do modelo confessional, a inexistência de atividades alternativas para os alunos que não tenham professor disponível de seu credo ou que não queiram assistir às aulas de ensino religioso, o que tem feito com que cada professor da disciplina imprima sua versão particular daquilo que considera ser necessário ou importante para os alunos, a título de ensino religioso.

Para Cunha (2008) é preciso que os pais e os alunos saibam que as escolas têm a obrigação de oferecer alternativa pedagogicamente significativa a essa disciplina. A legislação do Rio de Janeiro já prevê isso. Para ele, “Nada de jogar bola no pátio, nem permissão para voltar para casa mais cedo ou chegar mais tarde, mas, isto sim, reforço das disciplinas

obrigatórias ou mesmo a oferta de facultativas, mas de real interesse educativo.” Uma disciplina só é de fato optativa, se houver alternativa válida para os alunos.

Além disso, pelo fato destes professores trabalharem com turmas não confessionais e por isso justificarem que atuam de forma “interconfessional”, foi recorrente em seus discursos a noção de que o trabalho que fazem é “neutro”, e, por isso mesmo, “bom para qualquer aluno”, independente de suas convicções religiosas. Ainda que não seja possível generalizar estes resultados iniciais, fruto do trabalho de campo que realizei, eles apontam para a complexidade da implantação do ensino religioso no cotidiano escolar, particularmente quanto aos objetivos desta disciplina.

Também é fundamental lembrar que, entre professores, a direção da escola e mesmo entre os alunos, a ideia de que o ensino religioso, quando oferecido de forma ampla, contribui para a formação e a consolidação de valores, sobretudo na formação da cidadania, esteve sempre presente. Por fim, não se pode negar que a sociedade brasileira possui um intenso apelo religioso, pois a religião está presente no imaginário popular, nas conversas de bar, na moda, na mídia, no folclore e, até mesmo, em cada esquina nas inúmeras denominações religiosas que surgem a cada dia. É fato que, diante disso, a educação não está alheia à interferência do fenômeno religioso e do modo como este é interpretado e vivenciado. Entretanto, como já dito por Cunha (2009):

A autonomia relativa do campo educacional está hoje encolhendo por causa da ofensiva de certas entidades religiosas para exercerem o controle do currículo da educação básica no setor público, ofensiva esta que tem recebido respaldo de setores do magistério, de parlamentares e do público em geral. Esse controle vai do ensino religioso nas escolas públicas até o conteúdo das aulas de ciências e programas de saúde, passando pelos quadros do magistério.

Portanto, o que esta minha observação me permitiu constatar é que na ausência de regulação sobre o conteúdo do ensino religioso nas escolas públicas, há expressões de etnocentrismo cristão, discriminação contra religiões minoritárias e exclusão social e cultural das pessoas.

CONCLUSÃO

Ao longo dos cinco capítulos desta dissertação, pautada na ideia de escola como um local específico no processo de socialização, procurei demonstrar o papel da escola na formação do indivíduo e a problemática da articulação de educação e religião. O intuito foi expor a existência de diferentes indícios e manifestações da religião na instituição escolar e sua repercussão no processo de formação e socialização dos educandos. Busquei, então, um referencial teórico que indicasse de que forma a escola, enquanto agente de socialização, influencia neste processo de socialização do indivíduo. Bourdieu (2007), Passeron (1975), Berger e Luckmann (1987) contribuíram para compreensão desse fenômeno através das categorias como *habitus*, *arbitrário cultural* e *socialização imperfeita*.

Estes conceitos me permitiram entender de que forma os cenários envolvendo a presença da religião na escola, de maneira formal e informal, e de elementos do cotidiano escolar que comprovam que as diversas formas de manifestações religiosas ocorridas na instituição escolar, como festividade, gesto de um professor ou de uma disciplina como o ensino religioso, influenciam no processo de socialização e tem como finalidade inculcar *habitus* nos educandos. Permitiram compreender também a relação existente entre religião, cultura e sociedade e contribuíram para reflexões sobre a forma através da qual essa relação se desenvolve no ambiente escolar.

Estes conceitos corroboraram com minha hipótese de que, por intermédio da *ação pedagógica* dos diversos profissionais da instituição escolar, a naturalização da presença religiosa e a propagação de valores e normas referenciados em determinado credo acabam sendo apresentados como universais. Nesse sentido, a presença constante da religião na escola se configura como um elemento de exclusão e de difusão de preconceitos.

Nesta perspectiva, acrescento que o estudo realizado pela observação direta em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro identificou a presença da religião por meio dos símbolos, dos gestos, da *ação pedagógica* dos professores, de um currículo oculto e do ensino religioso, demonstrando que a presença destes elementos e de tal disciplina no currículo das escolas públicas se configura na prática como uma forma de difusão de valores e padrões de um credo hegemônico, o católico.

Com base nessa afirmação, é possível destacar um ponto marcante de minha observação, o fato de que a maioria absoluta dos docentes, da diretora e de toda a coordenação pedagógica da escola não percebem o uso da *violência simbólica* em seus discursos e práticas. Ao afirmarem afirmarem que rezar “Pai Nosso” e “Ave Maria” com os alunos antes de os

encaminharem para as salas de aula é algo natural ou dizer que não veem problema em exibir símbolos como crucifixos e Bíblias nos espaços da instituição, estes educadores naturalizam e universalizam as referências de um único credo, o Católico, excluindo os demais.

Esse processo se dá por meio do uso da *autoridade pedagógica* do professor, que para fazer valê-la, se utiliza de diversas formas de violência, em especial a simbólica. A violência simbólica é necessária e intrínseca ao trabalho do professor. Ela é a forma pelo qual o professor desenvolve a ação pedagógica, que, por sua vez, corresponde ao mecanismo que inculca *Habitus* e impõe um arbitrário cultural aos alunos. É válido mencionarmos que o Catolicismo é um importante componente do *arbitrário cultural* dominante no Brasil. Logo, seus valores, normas e tudo o que envolve o exercício deste credo são apresentados como natural e como parte de nossa cultura. Assim, é possível compreender porque diretora e docentes não reconhecem na presença do catolicismo em festividades como a páscoa e a festa junina um elemento de exclusão ou de discriminação. A justificativa apresentada ao longo da observação que realizei foi a de que são apenas elementos do folclore e da cultura brasileira. Em nenhum momento estes profissionais refletem sobre o fato de que esta cultura está impregnada de aspectos católicos, o que acaba apontando valores e normas deste credo como sendo universais.

Ainda sobre a questão da *Ação Pedagógica* e seu papel na reprodução da cultura dominante, Bourdieu e Passeron (1987) abordaram-na, também, sob a perspectiva da imposição de um sistema simbólico. A esse respeito, o que minha observação empírica me permitiu concluir nos eventos realizados pela escola, nos símbolos expostos, como o crucifixo exibido logo na entrada da instituição, nas Bíblias e cartazes católicos presentes nos murais e pelo discurso recorrente dos professores particularizando Deus com base em uma referência cristã foi o fato de que a *ação pedagógica* do professor contribui com a reprodução da cultura dominante e a imposição de um *arbitrio cultural*.

Portanto, para estes autores, a educação é a forma por excelência que as estruturas de poder têm de perpetuar os seus sistemas simbólicos, assegurando, assim, que estas mesmas estruturas tenham continuidade no poder. Além disso, a garantia de imposição deste *arbitrário cultural* está na força exercida pela *autoridade pedagógica*, sendo esta de *violência simbólica*. Desta forma, esta autoridade tem um papel central na imposição de um *arbitrário cultural*.

A legitimidade da *autoridade pedagógica* faz com que os educandos reconheçam esta autoridade e inculquem um *habitus*. Encontramos exemplos deste processo na fala de alunos e

alunas evangélicas da escola observada que, em entrevista, alegaram não ver problema em rezar preces católicas antes do início das aulas. Para eles este seria um hábito “natural”, parte da rotina da escola. Entretanto, segundo a própria professora de ensino religioso, sua chegada à escola enfrentou resistência, em especial, por parte de uma parcela evangélica e até mesmo brigas em sala de aula ocorreram. Fato que foi sendo superado com a imposição da autoridade da professora e da direção da escola. Mesmo em uma escola com forte presença evangélica entre os educandos, pela *ação e autoridade pedagógica*, o catolicismo conseguiu impor em parte seu *arbitrário cultural*.

Destaco que tal imposição não pode efetuar-se completamente, senão pela *ação pedagógica*. Estas ações representam o processo de consagração da *autoridade pedagógica* e de inculcação de um *habitus*, que possibilita que o indivíduo apreenda, de tal maneira, as regras que a sociedade produz, tornando-as como parte integrante da sua pessoa.

Neste sentido, o que minhas observações indicaram foi que, de fato, tanto a ação quanto a autoridade pedagógica têm um papel central na reprodução da cultura e do *arbitrário cultural* dominante, quando, mesmos aqueles alunos que não são católicos acabam, devido à *autoridade pedagógica* do professor e da naturalização da presença católica de forma hegemônica no ambiente escolar, incorporando de alguma forma os símbolos, as festividades e as normas católicas como sendo universal. A observação realizada também demonstrou que, mesmo existindo conflito e disputas no campo religioso, na escola, a resistência a esta hegemonia católica é muito pequena. Pude perceber isso quando a mãe de um aluno questionou, em reunião da escola, a oração realizada ao início de cada turno, alegando que seu filho se sentia excluído e não encontrou nenhum apoio. Seu argumento foi desconstruído com a justificativa de que as preces realizadas eram universais e assim não poderiam excluir ninguém.

Cabe ainda mencionar que a observação realizada mostrou que esta imposição é difusa. Ela se expressa tanto no trabalho pedagógico cotidiano, como nos murais, nos cartazes com mensagens católicas afixados pela escola, nas orações e nas preces realizadas, como em de uma disciplina específica imposta pelo Estado. No que diz respeito a esta questão, é importante mencionar que a oferta desta disciplina pelo poder público acaba sendo retraduzida pelas condições objetivas do dia-a-dia escolar. Como exemplo, é possível citar o fato de a legislação do estado do Rio de Janeiro prever o ensino confessional, com garantia de professores de todos os credos e com divisão das turmas de acordo com os mesmos e a prática demonstrar a prevalência da hegemonia católica entre os professores, no material didático utilizado e no conteúdo programático trabalhado nas aulas.

Entretanto, o catolicismo, mesmo tendo presença majoritária na instituição escolar e não sofrer forte oposição, não consegue impor seu *arbitrário cultural* no processo de socialização vivenciado no ambiente escolar de forma perfeita. Isso se deve em parte ao fato de que a escola não representa a única agência de socialização, tendo a família e os meios de comunicação de massa papel importante neste processo.

Os alunos e alunas que não são católicos, diversas vezes, em conversa informal que tivemos, alegaram não ver problema na presença da Bíblia, do crucifixo e das orações católicas feitas antes do início das aulas. Eles apresentaram estes elementos e estas ações como parte da rotina da escola e consideraram “normal” reproduzi-los e incorporá-los em suas atividades escolares.

É preciso levar em conta, também, que os intensos conflitos vivenciados fora do ambiente escolar no campo religioso acabam interferindo neste processo de socialização do educando. Berger e Luckmann (1987) mencionaram que quanto maior a heterogeneidade do pessoal socializador, mais chances de o jovem ter uma socialização contraditória, desconforme e com rupturas. Portanto, quanto maior a disputa deste campo entre as agências de socialização e, conseqüentemente, menos homogêneo o *arbitrário cultural* a ser imposto, maior será a chance de que a socialização deste educando seja imperfeita.

Ainda sobre esta questão, é importante destacar as mudanças sofridas no panorama atual, envolvendo seguidores e expressão política de alguns credos. Embora ainda permaneçam como minoria, os evangélicos conquistaram visibilidade por conta de uma atitude arrojada de algumas de suas correntes para ocupar o espaço público, particularmente na mídia e no parlamento. Os evangélicos tiveram um aumento significativo no que tange à presença política. A bancada Evangélica eleita em 2010 cresceu quase 40% em relação à representação anterior. Com este quantitativo, 63 deputados federais, os evangélicos se aproximam da sua maior bancada já eleita no Legislativo Federal.

O novo mapa das religiões no Brasil foi traçado com base na última pesquisa de orçamentos familiares do IBGE de 2008-2009 e, de acordo com a pesquisa, a maioria dos brasileiros ainda é de católicos, mas a queda no número de seguidores é maior a cada ano. Além disso, de acordo com censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população evangélica brasileira cresceu quase sete vezes, passando de 2,6% para 15,4% , o que representa mais de 26 milhões de pessoas na última década. Aumentou também o número de pessoas que afirmam não ter religião.

Não é descabido supor que todas estas mudanças no campo religioso e suas recorrentes disputas têm repercussão no ambiente escolar. Se a ação escolar for contradita, acaba não

impondo o *arbitrário cultural* hegemônico. Mesmo com presença majoritária e naturalizada do catolicismo na instituição escolar, a heterogeneidade e os conflitos envolvendo os credos fora da instituição não permitem que este processo de socialização do indivíduo ocorra de forma perfeita. A influência das demais agências de socialização, como a família e os meios de comunicação de massa, nesta formação, geram contradições e impedem a imposição completa do arbitrário.

Último aspecto relevante observado ao longo deste trabalho diz respeito ao papel dos agentes do ensino neste processo. No estudo foi possível perceber o quanto a *autoridade pedagógica* destes agentes é central na garantia deste modelo de imposição de um credo hegemônico. Entretanto, a ação destes profissionais não é padronizada, contribuindo ainda mais para o processo já mencionado de *socialização imperfeita*. Exemplo desta dificuldade de padronização foi a observação empírica com o professor messiânico da escola pesquisada, que não utilizava suas aulas de ensino religioso para difundir nenhum tipo de credo e não seguia os códigos e normas estabelecidos pela hegemonia católica da escola.

Exemplos como estes demonstram a dificuldade de padronização de uma disciplina como o ensino religioso diante do atual cenário brasileiro. Mais do que isso, me levou a refletir se isto é possível, diante da diversidade e multiplicidade religiosa vigente. O questionamento acerca desta padronização está diretamente relacionado à homogeneidade no campo religioso e à imposição completa do *arbitrário cultural*.

Entendo que quando Bourdieu e Passeron (1987) referem-se ao processo de reprodução social deixam claro que, tal processo não acontece apenas sob a forma de coerção, antes, porém, é instaurado, buscado e vivenciado com a anuência dos agentes nele envolvidos. Tanto dominados como dominantes envolvem-se, consentindo a dominação. Todavia, trata-se de uma dominação que não passa pela consciência, mas que oculta a *violência simbólica*.

Acerca desta questão, os dados analisados me permitiram concluir que, de fato, a presença da religião na escola, com suas diversas formas de manifestação, seja por meio de ações naturalizadas no cotidiano escolar ou por meio de uma disciplina como o ensino religioso, representa um elemento de difusão de um credo hegemônico, apresentado como universal, e que se configura na prática como uma forma de exclusão. A pesquisa também confirmou minha hipótese de que a *ação pedagógica* desenvolvida na escola gera um conjunto complexo de práticas de violência simbólica que acabam por naturalizar a presença religiosa nesta instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BASTOS, Shirley da Silva. **O Ensino Religioso**: representações sobre um tema polêmico. Dissertação de Mestrado defendida em abril de 2005 na Universidade Estácio de Sá.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand .Brasil, 2007.

_____. **A dominação masculina**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**. Editora Pallas. Rio de Janeiro. 2012.

CARNEIRO, Sandra M. C. de Sá. **Liberdade Religiosa, Proselitismo ou Ecumenismo**:controvérsias acerca da (re) implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no Encontro Anual da ANPOCS. XXVIII, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. **O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

CESAR. Ranquetat Jr.. **Religião em sala de aula**. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Ano I, Edição 01, fev. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A luta pela ética no ensino fundamental**: religiosa ou laica? Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

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

_____. **A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED**. Rev. Bras. Educ. v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008.

_____. **Sintonia Oscilante, moral e civismo no Brasil – 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

_____. e CAVALIERE, Ana Maria. “O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos”, in PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, Educação em Revista, nº 17, jun.1993, p. 20-37.

_____. **Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de educação. nº27. 2004.

DINIZ, Debora e LIONÇO, Tatiana e CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. **Apontamentos sobre a Jurisdição Constitucional nos Estados-Membros**. Revista de Direito da Associação dos Procuradores do Novo Estado do Rio de Janeiro, v. XIX, p. 183-225, 2008.

FISCHMANN, Roseli. **A proposta de Concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009.

_____. **Ensino Religioso em escolas públicas. Impacto sobre o Estado Laico**. Factash Editora. São Paulo, 2008.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)**. Editora Ave Maria. São Paulo. 1997.

GIUMBELLI, Emerson. **Ensino Religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa**. Revista Núcleo de Estudo das Religiões – UFRS. Ano 09 - n. 14 – 2008.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. **Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro - registros e controvérsias**. Comunicações do Iser, Rio de Janeiro, n. 60, 2004.

INCONTRI, D.; BIGHETO, A.C. **Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso**. São Paulo: Ática, 2007. V.1: Vidas.

MACHADO, Maria das Dores Campos. **Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

REFERÊNCIAS MEIO ELETRÔNICO

Ação Direta de Inconstitucionalidade 3268 de 2004. Disponível em <[http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/494_ADI%203268%20Ensino%20religioso%20Amicus%20curiae%20\(Conectas%20Direitos%20Humanos\).pdf](http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/494_ADI%203268%20Ensino%20religioso%20Amicus%20curiae%20(Conectas%20Direitos%20Humanos).pdf)>, acesso em 16 de out de 2011.

Ação Direta de Inconstitucionalidade 4439 de 2010. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>>, acesso em 16 de out de 2011.

Constituição Federal de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>, acesso em 15 de set. de 2010.

Constituição Federal de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>, acesso em 15 de set. de 2010.

Constituição federal de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>, acesso em 16 de julho de 2011.

Constituição federal de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>, acesso em 16 de julho de 2011.

Constituição federal de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>, acesso em 16 de julho de 2011.

Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>, acesso em 18 de junho de 2011.

Constituição de Rondônia de 1991. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_rondonia.pdf>, acesso em 18 de junho de 2011.

Decreto Imperial de 1827. Disponível em <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm>, acesso em 16 de nov. de 2010.

Decreto nº 19.941 de 1931. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>>, acesso em 24 de fev. de 2011.

Decreto 742 de 1966. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/LeisOcerizadas/Leis1982v4.pdf>, acesso em 26 de fev. de 2011.

Decreto “E” 7336 de 1974. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leisocerizadas/leis1997v189n10tomo2.pdf> >, acesso em 26 de fev. de 2011.

Decreto-Lei nº 869 de 1969. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=178916>>, acesso em 26 de fev. de 2011.

Decreto nº 74 de 1976. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/493507/decreto-74-76>>, acesso em 13 de junho de 2011.

Decreto nº 31086 de 2002. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/6f6e6dd892455cda832567040007c7b0/1312461cb8e20bf203256b8f0073496f?OpenDocument>>, acesso em 19 de abril de 2011.

Decreto nº 29228 de 2001. Disponível em http://www.educacao.rj.gov.br/arquivos/ensino_religioso.pdf>, acesso em 23 out. de 2010.

Decreto legislativo 1736 de 2009. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=444773>>, acesso em 14 de junho de 2011.

Edital Secretaria Municipal de Administração. Disponível em http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/media/EDITAL_ENSINO_RELIGIOSO.pdf>, acesso em 28 de março de 2012.

Emenda sob nº PE 0004-1. Disponível em http://www.dji.com.br/constituicao_federal/ec.htm>, acesso em 27 de julho de 2011.

FERRAZ, Lara Sayão L. A. **Religião se Aprende na Escola.** Disponível em <http://www.hottopos.com/mirand16/laragp.htm>>, acesso em 10 de dez de 2011.

FISCHMANN, Roseli. **Ameaça ao Estado laico.** Disponível em www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1411200622.htm>, acesso em 13 de jun. de 2011.

_____. **Escolas públicas e ensino religioso subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto.** Disponível em <http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>, acesso em 20 de nov. de 2010.

Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>, acesso em 23 de ago. de 2011.

Lei nº 4024 de 1961. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>, acesso em 17 de ago. de 2011.

Lei nº 5692 de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>, acesso em 17 de ago. de 2011.

Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>, acesso em 25 de ago. de 2011.

Lei nº 9475 de 1997. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>, acesso em 25 de ago. De 2011.

Lei nº 3280 de 1999. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/8650a85d09c8c79a0325681e0073acb7?OpenDocument>>, acesso em 27 de ago. de 2011.

Lei nº 3459 de 2000. Disponível em <<http://www.alerj.gov.br>>, acesso em 18 de junho de 2010.

Lei nº 3228 de 2001. Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/d38566aa34930b4d03257960005fdc91/48a3f93e638694c6032576ac0072e874?OpenDocument>>, acesso em 18 de junho de 2010.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Disponível em <<http://www.nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>>, acesso em 19 de set. de 2011.

Manifesto dos Educadores - Mais uma Vez Convocados de 1959. Disponível em <<http://www.nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>>, acesso em 19 de set. de 2011.

Mensagem de Acordos, Convênios, Tratados e atos internacionais 134 de 2009. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=426554>>, acesso em 10 de nov. de 2011.

NERI, Marcelo Côrtes (coord.). **Novo Mapa das Religiões.** Rio de Janeiro: CPS/FGV, 2011. Disponível em: <<http://fgv.vr/cps/religião>>, acesso em 14 de jan. de 2012.

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/97. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0597.pdf>>, acesso em 14 de Ago. de 2011.

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 04/11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>, acesso em 14 de Ago. de 2011.

Projeto de Lei nº 862 de 2011. Disponível em <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/909d7a94bd85049583257864006e0931?OpenDocument>>, acesso em 24 de nov. de 2011.

Projeto de Lei nº 1233 de 1999. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/d21d93f522ea8969032566f6004e6bff/9c28cf655094e96203256944007a1546?OpenDocument>>, acesso em 15 de junho de 2010.

Projeto de Lei nº 159 de 1999. Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/7e242f7bd3a467e0832567040007cc4c/e8a33d968eb6c4b00325673000720cd1?OpenDocument>>, acesso em 15 de junho de 2010.

Projeto de Lei nº 1840 de 2000. Disponível em <<http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>>, acesso em 18 de out. de 2010.

Projeto de Lei nº 297 de 1999. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes;jsessionid=518F9C73B5DAC366464E436B6715EBA1.node2?idProposicao=503706>, acesso em 23 de junho de 2011.

Projeto de Lei nº 2157-Ade 2000. Disponível em <http://spl.camara.rj.gov.br/spldocs/pl/2000/pl2157_2000_001733.pdf>, acesso em 30 de junho de 2011.

Projeto de lei nº 5598 de 2009. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=441559>>, acesso em 17 de julho de 2011.

Resolução nº 1568/1990 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces033_08.pdf>, acesso em 13 de junho de 2011.

Resolução nº 02/98 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>, acesso em 13 de junho de 2011.

Resolução nº 4359/09 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.educacao.rj.gov.br/prestacao_contas/resolucoes.pdf>, acesso em 13 de junho de 2011.

ANEXOS

1. Pedido de Esclarecimento do Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro acerca da Lei Estadual nº3459/00	118
2. Manifesto pelo Ensino Não Confessional	119
3. Plano de Ação de 2004 da Coordenação de Educação Religiosa	120
4. Seminário para professores de Ensino Religioso da rede estadual em 2004	121
5. Conteúdo divulgado no Seminário de Recepção aos Docentes	122
6. . Conteúdo divulgado no Seminário de Recepção aos Docentes	123
7. Planejamento das aulas de ensino religioso na escola observada.....	124
8. Planejamento das aulas de ensino religioso na escola observada.....	125

1. Pedido de Esclarecimento do Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro acerca da Lei Estadual nº3459/00

PEDIDO DE ESCLARECIMENTO SOBRE A LEI ESTADUAL DO ENSINO RELIGIOSO

Os representantes de x tradições religiosas e grupos espirituais, citados a baixo, reunidos no Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR), gostariam de obter mais esclarecimentos sobre a recém aprovada Lei Estadual do Ensino Religioso e seus mecanismos de implantação.

O MIR acompanha de perto os trabalhos do Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso - FONAPER. Em atividade há cinco anos, o FONAPER é um espaço aberto para consultar, propor e deliberar encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza, onde o aspecto pedagógico está centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente (LDB Art 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituídas pelas diferentes denominações religiosas, para a definição do ensino religioso). O FONAPER desenvolveu de forma democrática com a participação de educadores e religiosos de todo o país um excelente programa de ensino religioso que está sendo adotado por secretarias de educação de vários estados e que respeita na íntegra a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. O FONAPER entendeu que pela Lei, o conteúdo programático deve ser constituído pelo estudo do fenômeno religioso, preparando o aluno para analisar e refletir sobre as religiões e movimentos espirituais. Outro elemento importante do currículo desenvolvido é a identificação e o estudo aprofundado de temas e valores universais da humanidade.

A Lei Estadual recém aprovada segue uma orientação oposta à LDB da Educação e à todo o trabalho do FONAPER, quando prevê o ensino religioso confessional. A escola passa a ser um espaço de doutrinação. Ao invés de fortalecer a capacidade dos alunos de entenderem e refletirem sobre o fenômeno religioso, a aplicação da Lei Estadual irá separar os alunos por credo para que uma única orientação religiosa seja passada por aluno. O MIR entende que é prioritário no mundo de hoje prepararmos nossos jovens para conviver sem preconceitos com a diversidade cultural e espiritual humana.

Outro problema da Lei Estadual é relativo aos mecanismos de habilitação dos professores de ensino religioso. Uma vez que é necessária a indicação do professor por parte das autoridades religiosas competentes, é preciso ser definido então quais autoridades religiosas estarão aptas a indicar professores. Isto será uma tarefa complexa pois a maioria das tradições religiosas não têm uma estrutura organizada e centralizada por uma única autoridade religiosa.

O MIR é a favor do Ensino Religioso como foi previsto na Constituição pela LDB da Educação e de acordo com a orientação do FONAPER. Não é a intenção do Movimento desqualificar ou atrapalhar o processo de implementação da Lei nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Ao contrário, o MIR está à disposição para apoiar e auxiliar o Ensino Religioso. No entanto é fundamental e urgente que sejam esclarecidos dois pontos:

Porquê o artigo 33º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê a proibição de qualquer tipo de proselitismo nas escolas não está sendo respeitada pelo Estado do Rio de Janeiro ?

Porquê o FONAPER não foi consultado em nenhum momento pelo autor da Lei ou pelo Governador antes da mesma ser aprovada ?

O MIR aguarda uma audiência com o Deputado Carlos Dias, autor da Lei Estadual, para que possam ser esclarecidas estas questões bem como os detalhes da aplicação da Lei.

2. Manifesto pelo Ensino Não Confessional



MIR - Movimento
Inter-Religioso do
Rio de Janeiro



United Religions
Initiative

MANIFESTO

Pelo Ensino Religioso Não Confessional e Defesa da Constituição

A Constituição brasileira prevê o ensino religioso sem proselitismo nas escolas públicas. O artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, promulgado em julho de 1997 deixa bem claro: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo." A centenária e salutar separação entre religião e Estado precisa ser garantida, não podendo portanto haver doutrinação religiosa em escolas públicas.

Este modelo de ensino é coerente com nosso país multicultural e com o mundo globalizado do Século 21. Prepara as crianças e jovens para respeitarem as diferenças religiosas e culturais guiando o aluno para a superação dos preconceitos. É função do Estado orientar seus cidadãos à buscarem o diálogo cooperativo para a paz através do bom relacionamento entre as várias etnias, culturas e tradições espirituais. Assim, através do ensino sobre o fenômeno religioso, de um ponto de vista sociológico, os alunos poderão conhecer a história das religiões, seus princípios e valores universais. O objetivo deste modelo é possibilitar aos alunos entenderem melhor os diversos fenômenos religiosos que os rodeiam possibilitando o respeito à diversidade humana. Só se respeita aquilo que se conhece.

O Estado do Rio de Janeiro está na contramão da nação por ter aprovado a Lei Estadual número 1233/99 que prevê o ensino religioso confessional. Esta Lei é inconstitucional e na prática impossível de ser aplicada no dia a dia da escola. Segue em anexo uma série de documentos que fundamentam a importância da substituição da Lei do Ensino Religioso no Estado.

Assim, o Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR), que reúne cerca de 30 Tradições Espirituais, aconselha e pede aos Deputados Estaduais do Rio de Janeiro que reavaliem esta matéria e aprovem o Projeto de Lei N° 1840 de 2000 que "dá nova redação a Lei n° 3459 de 14 de setembro de 2000..." apresentado por um conjunto de deputados que reflete na íntegra a orientação para o ensino religioso da LDB da Educação.

Estamos à sua inteira disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

André Porto

Coordenador do MIR (Tel. 2555 3766 - Email: andre@vivario.org.br - Fax 2558 1381)

3. Plano de Ação de 2004 da Coordenação de Educação Religiosa



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA ADJUNTA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
DIRETORIA GERAL DE PLANEJAMENTO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA

PLANO DE AÇÃO EM 2004



**PROJETO: "FRATERNIDADE E
ÁGUA - ESSENCIAIS NA CRIAÇÃO"**

“...E vós tirareis com alegria, água
das fontes da salvação”

(Is.12.3)

4. Seminário para professores de Ensino Religioso da rede estadual em 2004

DEUS É BOM!



REALIZAÇÃO:

**SEMINÁRIO DE RECEPÇÃO DOS
DOCENTES I EM ENSINO RELIGIOSO
RECÊM CONCURSADOS**

JUSTIFICATIVA: Considerando o pioneirismo da realização do 1º Concurso Público para Professor de Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro, a necessidade de integrá-lo na rede, promovendo a parceria com as diferentes Igrejas, a Arquidiocese do Rio vem propiciar este evento, para que os professores católicos sejam agraciados com a bênção do envio.

OBJETIVO: Possibilitar o conhecimento e a integração dos Docentes I em Ensino Religioso, recém-concursados, quanto à Política Estrutural e Diretrizes da Educação e do Ensino Religioso na rede oficial de ensino no Estado do Rio de Janeiro.

PÚBLICO ALVO: Professores recém-concursados, Coordenadores e Articuladores do Ensino Religioso da Secretaria de Estado de Educação.

**GOVERNO DO
ESTADO RJ**
PENSANDO EM VOCE

"QUE E' ERZEI DISCIPULOS, TODOS US PODUS"
Mt 28, 19

DE 29 A 31 DE MARÇO DE 2004
ED. JOÃO PAULO II
RUA BENJAMIM CONSTANTIN 23

PHOTO: GILBERTO; GABRIEL FILHO; FOTOGRAFIA: LUIZ MARINO

5. Conteúdo divulgado no Seminário de Recepção aos Docentes

Credo : Católico

Conceito : CRIAÇÃO

Objetivo Geral : Proporcionar a descoberta de que a Criação é obra de Deus e de que tudo Ele fez por amor.

Objetivos Específicos	Blocos de Conteúdos
<p>1º- Descobrir a Criação como obra da bondade de Deus, valorizando a vida humana e a natureza.</p>	<p>1-Aprofundamento da verdade da Criação:</p> <p>1.1- Criação, dom de Deus;</p> <p>1.2- O mundo material e a pessoa humana;</p> <p>1.3- Sinais de vida e sinais de destruição e/ou de morte na natureza;</p> <p>1.4- Ecologia: respeito às criaturas de Deus.</p> <p>1.5- Campanha da Fraternidade/2004:</p> <p>1.5.1- Um olhar objetivo e crítico do valor da água, como fonte de vida (VER):</p> <ul style="list-style-type: none"> - A análise do tema (Fraternidade e Água) e do lema (Água, Fonte de Vida) da CF/2004; - Mutirão de Superação da Miséria e da Fome; - Água, Direito de todos, Necessidade de todos; - Multiplicidade do uso da água: necessidades e distorções; - Dimensões, valores e significado da água; - Crise da água: realidade e ideologia; - Discernimento do novo discurso sobre a água: <ul style="list-style-type: none"> . A água é escassa ? . A água tem valor econômico ? . Transformação da água em mercadorias: commodity; . Fontes de guerra e conflitos; . Possibilidade de exclusão- ricos e pobres; . Papel de Organismos Internacionais; - Realidade Brasileira: abundância, problemas, Perspectivas e iniciativas; - Degradação e desperdício das águas Brasileiras; - A nova Legislação e a nova Política de Águas Brasileiras <p>1.5.2- Visão bíblico-teológica e litúrgica da água (Julgar) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas Bíblicas: <ul style="list-style-type: none"> . importância da água; . a luta contra a dominação; . construção de novas relações; . purificação; - Água e o Batismo; - Conseqüências Éticas. <p>1.5.3- O que se pode fazer ? (O Agir) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento da situação das águas locais; - Desenvolvimento de uma nova mística da água, no contexto de uma nova mística ecológica; - Celebração em locais escolhidos

6. Conteúdo divulgado no Seminário de Recepção aos Docentes

PROGRAMA DE ESTUDO PARA EDUCAÇÃO RELIGIOSA

CREDO: Evangélico

CONCEITO: Criação

OBJETIVO GERAL: Oportunizar ao aluno a reflexão sobre a criação de Deus como ato de amor, visando umavivência do Criador com a Criação.

Objetivos Específicos	Blocos de Conteúdos
<p>1º Identificar a Criação como princípio de todas as formas de vida e de todas as instituições e relações humanas</p>	<p>1- Etapas da Criação</p> <p>1.1 Um "dia" para cada coisa</p> <p>1.2 A coroa da Criação - O Homem e a Mulher</p> <p>1.3 Homem à imagem e semelhança de Deus</p> <p>2. Deus, o Criador</p> <p>2.1 Ação profetora de Deus</p> <p>2.2 Ação Providente</p> <p>2.3 Ação Amorosa</p> <p>2.4 Deus - Senhor da vida e da História</p>
<p>2º Reconhecer que tudo que Deus fez foi para a felicidade do homem e da mulher.</p>	<p>1 - Relato geral dos acontecimentos</p> <p>1.1 A <u>desobediência</u> coloca o homem distante de Deus</p> <p>2 - Respeito à natureza - Criação de Deus.</p> <p>3 - Água - fonte de vida!</p> <p>3.1. Água, direito de todos e necessidade de todos:</p> <p>3.2 - O uso da água - necessidades e distorções;</p> <p>3.3 - Dimensões, valores e significado da água</p> <p>3.4 - A crise da Água</p> <p>3.5 - Perspectivas Bíblicas:</p> <p>3.5.1 - A importância da água</p> <p>3.5.2 - A luta contra a dominação</p> <p>3.5.3 - construção de novas relações</p> <p>3.5.4 - Purificação</p> <p>3.5.5 - Batismo</p> <p>3.5.6 - Conseqüências éticas</p>

7. Planejamento das aulas de ensino religioso da escola observada

Colégio Estadual.



*Ensino Religioso
Planejamento de 2011
1º ao 3º ano do Ensino Médio*

8. Planejamento das aulas de ensino religioso da escola observada

<p>1ª Unidade: O Mistério da Vida: as perguntas, a tomada do senso, o aspecto religioso, a Religião</p> <p>1- A vida tem sentido I? 2- A vida tem sentido II? 3- A problemática do mundo jovem - Os Sinais 3.1 - O Dom da Vida 3.2 - As Drogas 3.3 - A Educação no Amor 4- A Vocação ao Amor 4.1 Namorar ou ficar? 5 - O Cristianismo na História 5.1 Um Encontro que muda a Pessoa 5.2 A Libertação pelo Encontro</p>	<p>1ª Unidade: O Mistério da Vida: as perguntas, a tomada do senso, o aspecto religioso, a Religião</p> <p>1 - A Natureza das perguntas Fundamentais 2 - O Mistério como Resposta 3 - O Sentido da Vida e da Realidade I 4 - O Sentido da Vida e da Realidade II</p>	<p>1ª Unidade: O Mistério da Vida: as perguntas, a tomada do senso, o aspecto religioso, a Religião</p> <p>1 - Centelha de Infinito 2 - O Princípio e a Flor da Vida 3 - O Acontecimento Cristão como Encontro I 4 - O Acontecimento Cristão como Encontro II 5 - Encontro com Cristo, Realização do Homem</p>
<p>2ª Unidade: A Revelação do Deus de Jesus Cristo: A História da Salvação na Sagrada Escritura</p>	<p>2ª Unidade: A Revelação do Deus de Jesus Cristo: A História da Salvação na Sagrada Escritura</p>	<p>2ª Unidade: A Revelação do Deus de Jesus Cristo: A História da Salvação na Sagrada Escritura</p>
<p>1- Abrão: O Nascimento do Eu 2 - Nós somos hebreus 3 - A Bíblia: Documento da Fé Cristã 4 - A Sabedoria e a Lei 5 - As Religiões Monoteístas 5.1 - A História de Israel 5.2 - O Islamismo: Origem e Evolução Histórica</p>	<p>1 - O Pecado: A Resistência à Verdade de Si mesmo 2 - A História de Israel 3 - Israel: O Povo de Deus 4 - As Características do descendente de Abrão</p>	<p>1 - O Acontecimento de um Nascimento 2 - Israel experimenta no seu itinerário as mesmas vicissitudes da Humanidade inteira 3 - a Concepção do Deus da Bíblia e a Formação do Povo de Deus 4 - Eleição como Lei</p>
<p>3ª Unidade: A Identidade humana e Divina de Jesus</p>	<p>3ª Unidade: A Identidade humana e Divina de Jesus</p>	<p>3ª Unidade: A Identidade humana e Divina de Jesus</p>
<p>1 - O Cristianismo em um contexto Intercultural e Inter-religioso 1.1 - As fontes do Cristianismo 2 - O Anúncio do Reino: Os Milagres e as Parábolas 3 - A Formação dos Evangelhos 4 - Paulo passou por aqui 4.1 - Relação entre Reino de Deus, a Igreja e o Mundo</p>	<p>1 - A Defesa do Eu: A Cruz e a Ressurreição 2 - O Mistério Pascal e o seu Anúncio 3 - Diferença entre Verdade de Fé e Verdade Científica 4 - Os Debates sobre o Mistério de Cristo e sobre o Mistério Trinitário</p>	<p>1 - A Pesquisa Crítica de Deus na Filosofia 2 - A Arte na Igreja Contemporânea</p>
<p>4ª Unidade: A Igreja fundada por Jesus: Povo da nova Aliança e a Vida no Espírito: Os Valores do Cristianismo</p>	<p>4ª Unidade: A Igreja fundada por Jesus: Povo da nova Aliança e a Vida no Espírito: Os Valores do Cristianismo</p>	<p>4ª Unidade: A Igreja fundada por Jesus: Povo da nova Aliança e a Vida no Espírito: Os Valores do Cristianismo</p>
<p>1 - A Igreja Apostólica: Características e difusão 2- Os Atos dos Apóstolos 3 - Os primeiros Apóstolos 4 - Didaquê 5 - Maria no Ministério da Igreja 6 - O Mandamento da Antiga Aliança 7- Norma Jurídica 8 - A Lei do Amor no ensinamento de Cristo</p>	<p>1 - A Reforma Protestante 2 - O Caminho da Igreja na História pós-apostólica e hoje 3 - Carismas e Ministérios da Igreja 4 - A Ecumenicidade Católica Hoje 5 - A Sensibilidade na História da Arte 6 - A Lei do Amor no Ensinamento de Cristo 7 - A Ética da Vida Cristã 8 - O Agir Cristão 9 - A Comunidade: Lugar de festa e de perdão</p>	<p>1 - A Igreja, Povo de Deus 2 - A Santidade de um menino brasileiro: O testemunho de Edimar 3 - Madre Paulina, a primeira santa brasileira 4 - Os Dons e Ministérios 5 - O Carisma Educativo 6 - Fé Cristã e vida 7 - Consciência Moral: Verdade, Lei e Liberdade 8 - A Responsabilidade do homem sobre si mesmo, com os outros e com o mundo</p>