UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

HENRI LUIZ FUCHS

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO A PARTIR DO ENSINO RELIGIOSO

CANOAS, 2012

HENRI LUIZ FUCHS

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO A PARTIR DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação de Mestrado apresentado à banca examinadora do Curso de Mestrado em Educação, do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2012

HENRI LUIZ FUCHS

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO A PARTIR DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação de Mestrado aprovado como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, pelo Centro Universitário La Salle – Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em 10 de janeiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Unilasalle

_____

Prof. Dr. Balduino Antônio Andreolla
Unilasalle

_____

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
UFPEL

Dedico este trabalho à Miriam, ao Júlio César e ao Carlos Eduardo, companheira e companheiros da e na vida.

Às pessoas que cotidianamente nos ensinam a dar sentido à vida através da fé em Deus e no envolvimento com a educação.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir esta dissertação. Meus sinceros agradecimentos:

- a meus pais que ensinaram as bases da fé no Deus criador e salvador que, por meio de Jesus Cristo se tornou próximo e através do Espírito Santo nos orienta e nos conduz na superação dos desafios da vida concreta;

- a minha família, em especial à Miriam e aos filhos Júlio César e Carlos Eduardo que acrescentam sentido de vida;

- aos irmãos e à irmã, em especial, ao Carlitos pelas leituras, diálogos e parcerias no processo de construção desta dissertação;

- ao Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) pelo apoio para a realização dos estudos;

- à Rede La Salle pelo apoio nos processos de formação acadêmica e de construção de políticas para o Ensino Religioso na Rede e nas esferas públicas;

- à Diretoria do Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul pela caminhada nas articulações para a construção de políticas públicas para o ER no Estado;

- à Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), em especial ao Élcio Cecchetti e Darcy Cordeiro, pelo apoio nas leituras e orientações;

- à Secretaria de Estado da Educação pelo apoio na elaboração da dissertação;

- aos integrantes do Grupo de Pesquisa Currículo, Práxis educativa e Identidade Religiosa pelas reflexões sobre o Ensino Religioso;

- aos colegas do curso de Pedagogia e Teologia do UNILASALLE;

- aos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNILASALLE;

- ao professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva pela parceria nas discussões do projeto e nas orientações da pesquisa que foram fundamentais para a elaboração e conclusão desta dissertação;

- aos colegas do curso de Mestrado, que durante esse período de estudos contribuíram para a ampliação dos conhecimentos;

- aos estudantes dos cursos de graduação, especialização e extensão que nos momentos de formação contribuíram nas reflexões, que alimentam a esperança na vida que também passa pela Educação!

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar o processo histórico da Educação Brasileira nas políticas educacionais, a partir do componente curricular Ensino Religioso à luz da laicidade. O método dialético constitui a base para o desenvolvimento da pesquisa. A relação Igreja-Estado na perspectiva da laicidade, a inclusão do Ensino Religioso nas políticas educacionais a partir da legislação vigente, bem como a fundamentação que caracteriza esse componente curricular e área de conhecimento foram refletidos no trabalho. As relações Igreja-Estado foram analisadas a partir das políticas educacionais implantadas nas propostas curriculares para o Ensino Religioso dos Estados de Santa Catarina e Goiás. A metodologia dialética adotada na pesquisa é apresentada com o objetivo de descrever o processo de construção da dissertação. Os estudos realizados possibilitaram a compreensão de que as políticas educacionais são construídas a partir das contradições existentes da sociedade e que, de acordo com o contexto e os sujeitos envolvidos, as políticas educacionais produzem indicativos diferentes de ação e intervenção na realidade. No caso específico do Ensino Religioso, nos dois casos analisados, pode-se perceber que as concepções que sustentam a inserção do componente curricular e área de conhecimento possuem aproximações na medida em que se apóiam na legislação da educação brasileira, mas as políticas educacionais resultaram em perspectivas diferentes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Religioso. Laicidade. Formação de professores.

RESUMÉN

Esta disertación tiene por objetivo analizar el proceso histórico de la educación brasileña en las políticas educacionales a partir del componente curricular de la enseñanza religiosa a la luz de la laicicidad. El método dialéctico constituye la base para el desarrollo de la investigación. La relación Iglesia-Estado en la perspectiva de la laicicidad, la inclusión de la enseñanza religiosa en las políticas educacionales a partir de la legislación vigente, así como, la fundamentación que caracteriza ese componente curricular y área de conocimiento que fueron reflejados en el trabajo. Las relaciones Iglesia-Estado fueron analizadas a partir de las políticas educacionales implantadas en las propuestas curriculares para la enseñanza religiosa en los Estados de Santa Catarina y Goiás. En Goiás la metodología dialéctica adoptada en la investigación es presentada con el objetivo de describir el proceso de construcción de la disertación. Los estudios realizados posibilitaron la comprensión que las políticas educacionales son construidas a partir de las contradicciones existentes de la sociedad y que, de acuerdo con el contexto y los sujetos comprometidos, las políticas educacionales producen indicativos diferentes de acción e intervención en la realidad. En el caso específico de la enseñanza religiosa, en los dos casos analizados, podemos percibir que las concepciones que sustentan la inserción del componente curricular y área de conocimiento poseen aproximaciones en la medida que se apoyan en la legislación de la educación brasileña, sin embargo, las políticas educacionales resultaron en perspectivas diferentes.

Palabras clave: Políticas Educacionales. Enseñanza religiosa. Laicicidad. Formación de profesores.

LISTA DE SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CIER – Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa

CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

ER – Ensino Religioso

ERE – Educação Religiosa Escolar

FEBE - Fundação Educacional de Brusque

FEMARP - Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe

FERJ - Fundação Educacional Regional Jaraguaense

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma

FUNDESTE - Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste

FUNOESC - Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina

FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

FURB – Universidade Regional de Blumenau

FURJ - Fundação Educacional da Região de Joinville

GPER – Grupo de Pesquisa do Ensino Religioso

IFC – Instituto Federal Catarinense

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PPGE/ME – Programa de Pós-Graduação/ Mestrado em Educação

SED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

SEMEDs - Secretarias de Educação dos Estados e Secretarias de Educação dos Municípios

UDESC - Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIDAVI - Fundação Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIPLAC - Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense

UNISUL - Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI - Fundação Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO 16
2.1 A República e a Religião no Estado Brasileiro: rupturas e continuidades 16
2.2. O Estado Brasileiro Laico 21
3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA LEGISLAÇÃO ATUAL 25
3.1 Uma leitura da trajetória do Ensino Religioso 25
3. 2. A LDB 9.394/96 e o Ensino Religioso: um novo marco 33
4 O ENSINO RELIGIOSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DUAS PRÁTICAS 46
4.1. O Ensino Religioso nas Políticas Educacionais no Estado de Santa Catarina 51
4.2 O Ensino Religioso nas Políticas Educacionais no Estado de Goiás 60
5 A METODOLOGIA DA PESQUISA 65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 71
REFERÊNCIAS 75

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, no decorrer da História da Educação Brasileira, tem sido concebido de acordo com o período e o contexto sociopolítico. Recentemente, o Ensino Religioso passou a ser compreendido pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução 02/98 e 07/2010 da Câmara de Educação Básica) como área de conhecimento integrante do currículo escolar. Essa mudança de compreensão do Ensino Religioso altera o lugar desse componente curricular na medida em que desloca o foco da Igreja para o Estado, apontando para um conhecimento que deve ser apropriado pela escola, em diálogo com as denominações religiosas através da entidade civil criada para contribuir com os Sistemas de Ensino na definição dos conteúdos do Ensino Religioso. Antes dessas resoluções, o Ensino Religioso estava contemplado nos documentos normativos, mas com caráter teológico-confessional, com religiosos ministrando as aulas desse componente curricular. Com as alterações paradigmáticas, o Ensino Religioso passa a fazer parte das políticas educacionais e a requerer um currículo e uma formação de professores licenciados para essa área de conhecimento e não catequistas ou religiosos sem vinculação com a Educação Escolar.

Com a implantação da República no Brasil, a educação passa a ser campo de disputas entre concepções de mundo. O movimento escolanovista defendendo uma educação laica, sem vinculação religiosa e a igreja buscando manter os espaços políticos nas esferas estatais. Uma forma encontrada pelo Estado foi incluir o Ensino Religioso no currículo escolar com características teológicas-confessionais. Essa opção política gera tensões e conflitos nas políticas educacionais que perpassam as ações do Estado no contexto atual.

O presente trabalho visa refletir sobre as políticas educacionais a partir do componente curricular Ensino Religioso, partindo de um estudo sobre a legislação brasileira no tocante ao tipo de currículo que esta reforça. Também, busca-se analisar as perspectivas presentes nas políticas educacionais no currículo escolar e estudar duas propostas curriculares implantadas através das políticas educacionais, que contribuam na construção de um currículo que seja viável para uma sociedade baseada na diversidade cultural religiosa, enquanto componente curricular Ensino Religioso no regime republicano.

As propostas curriculares que serão analisadas referem-se às dos Estados de Santa Catarina (SC) e Goiás (GO). A proposta curricular presente nas políticas do Estado de SC foi escolhida devido ao pioneirismo em termos de políticas educacionais na história recente do país. Essa proposta curricular foi a primeira a ser implantada entre os entes federados a partir da Lei 9.394/96.

A proposta curricular de Goiás foi analisada por ter sido elaborada dentro de um processo participativo que envolveu professores, entidade civil e Secretaria de Educação do Estado, sendo resultado de uma política de Estado e não de governo, perpassando duas gestões de governo para a sua conclusão.

A motivação para a pesquisa está relacionada com o contexto histórico em que vivemos e com a minha trajetória de vida que, resumidamente, será apresentada a seguir.

No ano de 1994, ao iniciar meu período prático após a formação teológica, paralelo ao curso de Pedagogia iniciado em 1993, fui me envolvendo com atividades de educação no município de Portão, assessorando encontros de formação de catequistas e de professores. Em 1995, iniciei meu período de atuação diretamente na escola com aulas de Ensino Religioso. Nesse período, a concepção de Ensino Religioso ainda estava voltada para a formação religiosa do ser humano, buscando favorecer uma aprendizagem de valores que perpassam as relações humanas. Através do envolvimento com a comunidade local, participei da criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente sob a orientação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse período, as mudanças na Educação começaram a ser percebidas na escola, pois as mobilizações sociais apontavam para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB, na qual, entre as inúmeras mudanças indicadas, o Ensino Religioso também estava presente. Em 1996, no final do curso de Pedagogia, com a nova LDB em fase final de elaboração, as reflexões acadêmicas indicavam a mudança de paradigma na Educação, em especial, no Ensino Religioso que passou a ser concebido a partir da escola, sem identificação confessional. A partir de 1997, iniciei minha docência numa escola confessional na disciplina de Ensino Religioso. Nesse período de transição entre uma concepção mais teológica para uma de área de conhecimento, o Ensino Religioso passava por reformulações em termos de conteúdos curriculares que desafiavam a prática pedagógica escolar.

Nos trabalhos de conclusão dos cursos de Teologia e Pedagogia, busquei refletir sobre o currículo e a formação humana, apontando para a necessidade de uma educação enraizada, contextualizada, histórico-crítica, que contribua para a cidadania. Na dissertação de Mestrado em Teologia, retomei e aprofundei as discussões sobre o currículo, no qual a dimensão religiosa também esteve presente. Nessas reflexões, o debate sobre currículo nas suas diferentes teorias com o objetivo de formar cidadãos requer uma reflexão sobre os dilemas pedagógicos entre a formação técnica e humana numa sociedade econômica marcadamente (neo)liberal.

Enquanto docente, atuo na área de Ensino Religioso desde 2002, no Unilasalle, na formação de pedagogas e pedagogos e de teólogos e teólogas. Minha trajetória acadêmica está vinculada às discussões sobre currículo, tendo realizado uma série de pesquisas e publicações relacionadas ao tema.

Igualmente tenho me dedicado à reflexão sobre o componente curricular Ensino Religioso, atuando em cursos de formação docente nos mais diferentes contextos (em todas as regiões do RS e em algumas regiões do país) e esferas educacionais (escolas públicas – municipais, estaduais e privadas). Nessas assessorias, percebi a fragilidade dessa área de conhecimento em termos de política educacional, marcada pela influência catequética e paradigmática cartesiana, pelos interesses e pressões de setores religiosos que buscam assegurar que a sala de aula permaneça como espaço privilegiado para a formação religiosa confessional, por exemplo, a assinatura do Acordo Brasil-Vaticano de 2009, pelo movimento que defende o Estado laico, sem vínculos ou relações do mesmo com a religião[1] que reivindica a exclusão do Ensino Religioso do currículo escolar por estar atrelado à educação religiosa; a política do MEC que não pontua, objetivamente, qual a concepção e entendimento dessa área de conhecimento e nem orienta o currículo e a formação docente. Esses aspectos, entre outros, provocam tensões e movimentos nem sempre articulados para a construção de referenciais que contribuam para uma formação cidadã dentro de uma realidade marcada pela diversidade cultural religiosa presente na escola.

Na trajetória profissional e acadêmica, tenho participado de eventos e publicado textos sobre o Currículo e o Ensino Religioso em diferentes encontros regionais, nacionais e internacionais. Em 2009, fui indicado para a coordenação do Ensino Religioso na Província La Salle Porto Alegre e, atualmente, sou Diretor-Presidente do Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS), gestão 2010-2012. O CONER/RS é entidade que congrega treze (13) denominações religiosas interessadas no Ensino Religioso. Atualmente, também sou integrante da Coordenação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) (gestão 2011-2012), entidade civil que congrega pesquisadores e professores de Ensino Religioso do Brasil e contribui nas discussões sobre o currículo dessa área junto ao Ministério da Educação. Em abril de 2011, passei a atuar como assessor da Educação Básica e do Ensino Religioso na Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

[1] Movimento que defende a laicidade do Estado. Entre seus defensores estão a Profª. Dra. Roseli Fischmann, da Universidade Metodista e Universidade de São Paulo, e Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Diante desses diferentes espaços de vivência, percebo que as políticas educacionais, através dos diferentes documentos normativos, apontam para uma compreensão de educação e de formação escolar numa perspectiva cidadã, enquanto que o currículo escolar ainda permanece organizado e estruturado de forma fragmentária, com algumas iniciativas que buscam romper com esse paradigma. Mesmo assim, ainda há muitos ranços e poucos avanços nas práticas pedagógicas em decorrência da falta de formação específica para o Ensino Religioso e pelas constantes tensões entre os movimentos eclesiais que visam retornar a um processo catequético e movimentos que buscam constituir esse componente curricular enquanto área de conhecimento com características similares às outras áreas presentes no currículo e ainda por movimentos que buscam excluir o mesmo. Apesar dessas tensões e dificuldades, o Ensino Religioso está presente na grande maioria das escolas e as matrículas nesse componente curricular, mesmo sendo facultativas, são muito expressivas.

Os estudos sobre currículo acompanham os movimentos políticos e sociais e não são, portanto, tema de discussão muito recente. Encontramos discussões sobre o currículo, mesmo que não na perspectiva atual, no período greco-romano, no medievo, e, mais recentemente, na Revolução Industrial que introduz de forma objetiva as discussões sobre o currículo e sua finalidade numa sociedade em profundas transformações. No Século XX, as discussões sobre o currículo tornam-se mais intensas na medida em que as concepções filosóficas e correntes nacionalistas buscam, através da escola, transformar a sociedade a partir de suas visões e concepções.

O currículo, portanto, na dimensão educativa, é o eixo central da escola, na medida em que é através dele que as relações humanas, sociais, econômicas, políticas, religiosas e filosóficas, são construídas e conduzidas rumo à formação técnica, humana e religiosa, de acordo com as posições hegemônicas dos envolvidos no processo educativo. A definição do currículo, portanto, é resultado de um conjunto de elementos norteadores sociais e políticos que permeiam as decisões no campo educativo. Muito antes de o docente e o discente pensarem em currículo, outros agentes e entes sociais já se ocuparam com os tempos, conteúdos e espaços da escola. Essa discussão estará presente na pesquisa e deverá ser objeto de aprofundamento em momentos futuros.

O tema a ser pesquisado é importante para compreender melhor as tensões presentes acima mencionadas no currículo escolar. Essa tensão se faz presente nas definições do componente curricular Ensino Religioso, no âmbito das políticas educacionais que ora incluem ora excluem disciplinas do currículo. No caso específico, o Ensino Religioso, integrante do currículo escolar brasileiro desde o período do Império, tendo, por isso, passado

por diferentes concepções e práticas pedagógicas orientadas por decisões políticas iluminadas por concepções teológico-pedagógicas, continua presente no currículo escolar, mas, agora, como parte integrante da formação básica do cidadão, considerando a diversidade cultural religiosa, conforme Artigo 33 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A partir de 1998, à luz do Parecer 04/98 CNE/CEB (BRASIL, 1998) e da Resolução 02/98 da CEB/CNE (BRASIL, 1998), o Ensino Religioso passa a ser área de conhecimento, devendo, portanto, passar a ter um enfoque pedagógico e não teológico, alterando, dessa forma, o entendimento e prática educativa no contexto escolar. A Resolução 07/2010 da CEB/CNE (BRASIL, 2010) caracteriza o Ensino Religioso como a V área de conhecimento, dissociada das Ciências Humanas. O mesmo Conselho Nacional de Educação homologou, conforme Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, a inclusão do Ensino Religioso como área de conhecimento da base nacional comum.

O percurso do Ensino Religioso é transpassado pelos interesses sócio-político-culturais que caracterizam os diferentes momentos e movimentos na política educacional brasileira. Isso se torna mais evidente na medida em que podemos perceber a implantação de um modelo monocultural de currículo, no qual se privilegia uma cultura em detrimento às demais que compõem o cenário brasileiro.

A realidade do Ensino Religioso no Brasil é marcada por diferentes concepções e compreensões. Essas diferentes concepções e ênfases dadas ao componente curricular apresentam as dificuldades epistemológicas dessa área de conhecimento em construção. Nesse sentido, o projeto em elaboração poderá contribuir para perceber as divergências de enfoque no currículo na perspectiva das políticas educacionais no Brasil.

Diante do apresentado, o tema proposto para a reflexão e pesquisa torna-se pertinente e atual, requerendo um esforço teórico de compreensão deste momento histórico no qual vivemos, em que o currículo escolar é um espaço de formação para a cidadania a partir da diversidade cultural.

O método dialético servirá de base para o desenvolvimento da pesquisa por contribuir na compreensão da totalidade com o objetivo de perceber e evidenciar as contradições, tensões e conflitos presentes no processo histórico concreto no qual os seres humanos atuam e buscam dar sentido à vida, a partir da construção de propostas a serem transformadas em políticas pelo Estado. Nesse caso, as políticas articuladas e implantadas pelo Estado, com base nas disputas entre os diferentes grupos sociais, resultaram no currículo

escolar no qual o ER está incluso, transformando a concepção desse componente curricular em área de conhecimento com o intuito de contribuir na formação cidadã.

O presente trabalho será desenvolvido em quatro capítulos com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre o tema proposto. Na introdução, são apresentados os objetivos, o contexto e a motivação para a realização da pesquisa. No capítulo dois, será realizada uma leitura da trajetória histórica da educação brasileira, dando ênfase ao surgimento do estado laico e suas relações com a educação e, em especial, com o Ensino Religioso. No capítulo três, será analisada a trajetória do Ensino Religioso na educação brasileira com o objetivo de, ao apontar os movimentos e contextos, perceber as contradições, sem, no entanto, apontá-las explicitamente. No capítulo quatro, serão analisadas as propostas curriculares para o Ensino Religioso dos Estados de Santa Catarina e de Goiás. No capítulo cinco, será apresentada a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa e da dissertação, revelando algumas contradições percebidas nas reflexões realizadas.

Justifica-se, assim, a relevância do estudo apresentado nesta dissertação considerando o exposto e a preocupação para com a educação no contexto atual nas políticas educacionais no Estado laico. O referencial teórico possibilitou uma aproximação com a realidade e com as políticas educacionais a partir do Ensino Religioso.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO

A dimensão religiosa é parte integrante da História da Educação do Brasil, considerando o processo iniciado com a vinda dos jesuítas nas naus portuguesas que caracterizavam o período em que o Estado e a Igreja mantinham relações de interdependência política. Na História recente, à medida que a República é instalada no país, essa relação de cristandade é rompida. Mesmo assim, o Ensino Religioso (ER) continua presente no Estado que se declara como laico.

Neste capítulo, busca-se refletir sobre esse processo histórico, no qual o Estado se torna laico e como a dimensão religiosa passou a ser tratada enquanto resultado de políticas educacionais.

2.1 A República e a Religião no Estado Brasileiro: entre rupturas e continuidades

Este capítulo refletirá sobre o nascimento do Estado Laico no Brasil que passou por várias influências que iniciaram no século XVIII, estabelecendo as bases para o nascimento da República e a construção de uma proposta de educação que teve no movimento dos Pioneiros da Educação, no séc. XX, uma delimitação da educação religiosa no Brasil. A Escola Nova propõe uma educação voltada para uma sociedade republicana, democrática, em contraposição às ideias, em especial, da Igreja Católica que defendia uma formação escolástica.

O processo histórico da implantação da educação brasileira, a partir da República, implica em observar alguns fatores que, por um lado, criaram um Estado republicano, laico e por outro, reataram os laços do período da cristandade, mas sob a perspectiva de formação do ser humano cidadão numa sociedade marcada pela diversidade religiosa.

A compreensão de República, segundo Bobbio e Viroli (apud NUNES e SILAME, 2007, p. 67), deve ser analisada na perspectiva de:

> (1) o cidadão é definido em relação à comunidade política; (2) que estes devem ser ativos e buscar a construção de sua cidadania através da participação política; (3) que a verdadeira liberdade está na ausência de dependência da vontade arbitrária de um homem ou de alguns homens; e (4) na concepção de indivíduos virtuosos que estão dispostos a lutar pela coisa pública.

BOBBIO (apud NUNES e SILAME, 2007, p. 74) chama a atenção para o fato de a república ser "uma forma ideal de Estado que não existe em lugar nenhum (...) fundada sobre a virtude dos cidadãos". Viroli, por sua vez, defende que o principal significado da república é o conceito clássico que significa:

> "pertence ao povo", (...) "lembrando que povo não é qualquer multidão de homens reunidos, mas sim, uma sociedade organizada que tem por fundamento a observância da justiça e a comunhão de interesses". (BOBBIO e VIROLI apud NUNES e SILAME, 2007, p. 74).

A democracia, segundo Nunes, Silame (2007), pode ter várias concepções, entre estas, a republicana e a liberal. Esta, baseada na liberdade do indivíduo em busca de seu bem-estar, enquanto que aquela se baseia no indivíduo livre que age em prol da comunidade. A perspectiva liberal caracteriza-se por:

> (1) o indivíduo precede a sociedade política – noção atomizante de indivíduos; (2) este mesmo ator atomizado é visto como movido por interesses, competitivo e pluralista; concepção mercadológica transportada para a análise política; (3) os indivíduos se relacionam com os governos através da representação política; representantes recebem poder delegado de uma massa de indivíduos; e (4) a democracia, enquanto sistema de governo, deve ser entendida como um Estado de Direito, ou seja, o que importa é a legalidade e não a legitimidade dos governos – o sistema jurídico-político deve ser visto do ponto de vista instrumental, metodológico, como forma de selecionar elites políticas para o exercício do poder. (NUNES e SILAME, 2007, p. 67).

As duas correntes acima apresentadas tensionam a compreensão de República. Não é nossa intenção defender essa ou aquela concepção, somente apontá-las por constituírem o pano de fundo do debate pela inclusão ou exclusão do ER do currículo escolar. A seguir, será apresentada sucintamente a trajetória da República no Brasil

O nascimento da República no Brasil ocorre baseado nos princípios ingleses e norte-americanos associada ao modelo latifundiário personalista e particularista capitaneado pelos tenentes e elites liberais emergentes. Segundo Oliveira Vianna, os construtores da República "[...] deram-nos um formidável barracão federativo, feito de improviso e a martelo, com sarrafos de philosofia [*sic*] positiva e vigamentos de pinho americano [...]" (VIANNA *apud* COSTA, 2011). A República, segundo Aurélio, é concebida como "forma de governo em que o Estado se constitui de modo a atender o interesse geral dos cidadãos"; "forma de governo na qual o povo é soberano, governando o Estado por meio de representantes investidos nas suas funções em poderes distintos (p. ex.: Poder Legislativo, Poder Executivo, Poder Judiciário)", entre outras acepções.

No caso brasileiro, conforme descrição publicada no Diário Popular de São Paulo, no dia 18 de novembro de 1889, de autoria de Aristides Lobo, o fato público da Proclamação da República é como a "cor do Governo é puramente militar, e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula" (LOBO *apud* COSTA, 2011).

A República brasileira contrapõe-se à Monarquia sem, contudo, apoiar-se nos princípios democráticos da soberania popular que se baseia na indivisibilidade e na universalidade da cidadania e de suas decisões - modelo francês, mas, nas proposições norte-americanas que, como Estado federativo, separava as instâncias decisórias entre as vontades da Nação e do Estado (COSTA, 2011).

O nascimento da República ocorre, de acordo com Mendonça (2003), a partir dos movimentos surgidos no limiar do séc. XVIII com a Revolução Francesa que esboça um novo padrão de organização do Estado e da sociedade fomentado pelos ideais individualistas, democráticos e republicanos influenciados pelo pensamento iluminista que molda, primeiramente, os traços da República norte-americana.

No advento da República brasileira, o catolicismo hegemônico da Monarquia foi sendo diminuído pela chegada dos protestantes, liberais, democráticos e republicanos, que, constitucionalmente, apoiados pelas elites liberais e por uma monarquia esclarecida, obtiveram leis progressistas num ambiente de tolerância religiosa (MENDONÇA, 2003).

O protestantismo do século XIX está relacionado aos compromissos políticos assumidos pela Corte Portuguesa vinda ao Brasil, em 1808, e consagrados pelo Tratado de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação e à vinda dos colonos europeus para substituir a mão de obra escrava. Juntam-se a esse movimento, os ideais positivistas da Religião da Humanidade Brasileira que substituiu a crença na existência de seres e fenômenos sobrenaturais por uma Trindade composta pela Humanidade, Terra e Espaço cuja fórmula pregava "o amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim" (MENDONÇA, 2003, p. 147). Além desses dois, a influência do espiritismo, procedente da França, com as ideias filosóficas e científicas associadas a preceitos da moral cristã tiveram boa acolhida na elite liberal (MENDONÇA, 2003, p. 147).

Esse conjunto de movimentos concomitantes criou o espaço para o Estado Republicano que passa a organizar a sociedade brasileira baseada nos princípios do positivismo que privilegia a elite em detrimento do povo (COSTA, 2011).

A proclamação da República baseada nos ideais do:

> [...] liberalismo americano, idealizava uma sociedade composta por indivíduos "autônomos", cujos interesses eram compatibilizados pela mão invisível do mercado. Nesta versão, cabia ao governo interferir o menos possível na vida do "cidadão." (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Após a Proclamação da República, o Estado brasileiro buscou agir em prol da obra do bem, para manter a ordem e a paz pública, mesmo em meio aos conflitos entre as elites que almejam o poder. A educação nesse período começa a ser reivindicada pela burguesia industrial "que se coloca como porta-voz dos anseios do progresso" (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

As influências liberais atreladas ao positivismo geraram um Estado Laico com duas interpretações. Conforme Ruedell (2005, p.12):

> Rui Barbosa, autor da primeira constituição republicana, inspirando-se nos Estados Unidos da América do Norte, apregoava a liberdade religiosa para indivíduos e grupos e se posicionava favoravelmente pelo ensino religioso nas escolas públicas. Outros líderes, entre os quais notadamente Saldanha Marinho, tomando referência a França e uma ala maçônica, eram favoráveis à liberdade religiosa dos indivíduos, mas se declaravam contra o ensino religioso e as práticas religiosas oficiais.

Destas duas interpretações, predominou e se arraigou na educação brasileira, a segunda, ou seja, contrária ao ensino religioso na escola, mesmo que este, posteriormente, na década de trinta, foi reintroduzido na Constituição de 1934, no artigo 153.

Nas primeiras décadas do Séc. XX, a educação brasileira encontra-se com:

> [...] alto índice de analfabetismo, desistência escolar, e a inexistência de uma educação básica comum. No âmbito social, político e econômico, o Brasil passava por importantes mudanças, como a industrialização, a urbanização juntamente com a migração para as cidades. (IVASHITA; VIEIRA, 2011).

Essa conjuntura educacional, conforme Ivashita e Vieira (2011) influenciada pelos acontecimentos da I Guerra Mundial e a Revolução Russa, no âmbito externo, e do florescimento do movimento operário, o Tenentismo, as disputas eleitorais entre a oligarquia rural e a necessidade de importação de produtos industrializados, impulsionaram a criação de fábricas que necessitavam de trabalhadores escolarizados.

Esse entusiasmo pela educação[2] visava formar o "novo homem", o homem cidadão, pois, nesse período, o país possuía dois tipos de cidadão: o ativo e o simples. O cidadão ativo, proprietário de terras, possuía direitos civis e políticos, através do voto. O cidadão simples

[2] Expressão usada por Jorge Nagle, pesquisador em Educação e Ex-reitor da UNESP, professor na Universidade Estadual Paulista, para designar o movimento pela Educação nos anos vinte do Séc. XX.

somente possuía direitos civis da cidadania. (CARVALHO *apud* OLIVEIRA e SILVA, 2011 e CARDOSO, 2003).

A educação difundida pela burguesia industrial emergente visava, através da popularização, combater a hegemonia política da aristocracia agrária (PAIVA *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2011). Por outro lado, as oligarquias rurais se interessavam pela educação moral dos trabalhadores no ensino primário (CUNHA *apud* IASHITA; VIEIRA, 2011). Ou seja, a educação se tornou foco de interesse de grupos antagônicos com objetivos diversos para alcançar a classe trabalhadora a partir de visões elitistas.

No deslocamento do eixo produtivo agrícola para o urbano, da agricultura para a indústria, a estrutura social passou a se fundar nos laços sociais, contratuais e não mais nos laços naturais, de hereditariedade. O saber que começa a ser requerido é baseado no conhecimento sistematizado, científico, que supõe registros escritos a partir do alfabeto que:

> [...] requer, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas, isto é, institucionalizadas, o que fez com que, na sociedade moderna, a escola veio a ocupar o posto de forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2008, p 7).

Nesse contexto, a disseminação das luzes da razão, difundidas pelo movimento iluminista, introduziu a bandeira da universalização da instrução a todos os membros da sociedade, de forma pública, gratuita, leiga e obrigatória, dever do Estado. Essa instrução consistia no "domínio da leitura, escrita e cálculo, ademais dos rudimentos das ciências naturais e sociais (história e geografia)" (SAVIANI, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva de instrução escolar, é importante mencionar a participação da Associação Brasileira de Educação[3] (ABE) que, em 1924, funcionou como divulgadora dos pensamentos liberais de influência norte-americana, em detrimento dos ideais franceses que predominavam até então. A Escola Nova que começa a ser articulada pelos Pioneiros da Educação Nova, vinculados a ABE, entre os quais estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, segundo Ivashita e Vieira (2011), propõe uma escola baseada no liberalismo igualitarista do educador norte-americano John Dewey. A intenção do Manifesto dos Pioneiros foi distinguir os "educadores chamados liberais, daqueles ligados ao ensino católico e conservador" (IVASHITA; VIEIRA, 2011). O Manifesto, portanto, defende a laicidade do ensino e a obrigatoriedade do Estado de efetivar o direito de cada indivíduo à

[3] A ABE era composta por um grupo numeroso de intelectuais e profissionais do ensino vinculados à Escola Politécnica ou ao então Instituto Politécnico de Engenharia. A "ABE surgiu para enfrentar os graves problemas que obstruíam o desenvolvimento da educação brasileira". http://www.abe1924.org.br/f

educação integral. Percebendo que o Ensino Religioso estava ausente, esse fato provocou a reação da Igreja na busca pela inclusão da educação religiosa, pois esta:

> [...] só admitia como verdadeira a filosofia que respeitasse o valor do conhecimento humano sob os princípios da Metafísica, como os: da razão suficiente, da causalidade, da finalidade e da capacidade intelectual de se chegar à verdade certa e imutável [...] (ZANATTA; SETOGUTI, 2011).

Em meio a esse processo de intenso debate filosófico-educativo, o Estado laico vai se impondo na República.

2.2. O Estado Brasileiro Laico

Antes de aprofundar as relações entre Estado Laico e sociedade, convém elucidar a conceituação que servirá de base para nossa reflexão.

O termo laico, segundo Houaiss da língua Portuguesa (2001), designa:

> que ou aquele que não pertence ao clero nem a uma ordem religiosa; leigo Ex.: um membro l. da congregação, no meio do clero; **2** que ou aquele que é hostil à influência, ao controle da Igreja e do clero sobre a vida intelectual e moral, sobre as instituições e os serviços públicos Ex.: é próprio de um espírito l. reverenciar o conhecimento científico, se opõem ao ensino religioso nas escolas públicas; **3** que é independente em face do clero e da Igreja, e, em sentido mais amplo, de toda confissão religiosa, Ex.: educação. **4** relativo ao mundo profano ou à vida civil. Ex.: moral, virtude.

Bobbio (1986, p. 670), por sua vez, usa o termo laicismo que pode ser definido a partir da Cultura leiga e do Estado leigo. O laicismo mergulha "suas raízes no processo de secularização cultural que cooperou para o fortalecimento de teorias preexistentes acerca da natureza secular do Estado". Para o autor, o laicismo é um método que tem por objetivo "desmascarar todas as ideologias". O Estado leigo significa o contrário de Estado confessional que

> assume, como sua, uma determinada religião e privilegia seus fiéis em relação aos crentes de outras religiões e aos não crentes. É a esta noção de Estado leigo que fazem referência as correntes políticas que defendem a autonomia das instituições públicas e da sociedade civil de toda diretriz emanada do magistério eclesiástico e de toda interferência exercida por organizações confessionais; o regime de separação jurídica entre o Estado e a Igreja; a garantia da liberdade dos cidadãos perante ambos os poderes (p. 670).

Segundo o OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO (2011)[4],

> A posição laica é imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as crenças religiosas, seja diante da atuação dos não crentes. A posição laica não implica a rejeição de qualquer religião. Implica, isto sim, o não envolvimento no proselitismo nem nas disputas entre elas pela fé dos crentes, nem na crítica a qualquer delas ou a todas elas pelos não crentes.

A laicidade, segundo a Declaração Universal da Laicidade no século XXI (2008, p. 7), é concebida como:

> [...] harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e geopolíticas, dos três princípios [...]: respeito à liberdade de consciência e à sua prática individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos.

A partir dessas definições, o Estado laico não está relacionado a algo não religioso ou contrário à fé, mas apenas que o mesmo não participa do proselitismo religioso. "O Estado laico não é um sem fé, ateu ou que se antepõe a símbolos de convicções religiosas, mas tão somente Estado não confessional, sem religião oficial ou obrigatória." (CAPEZ, 2011).

O Estado laico é um Estado que não privilegia uma Igreja e não é regrado por normas religiosas e também não fomenta a hostilidade, mas promove o bem-estar de todas as pessoas, sem preconceitos, baseado na dignidade humana numa tolerância mútua e coexistência pacífica (CAPEZ, 2011). O Estado Laico, segundo o Observatório da Laicidade do Estado, não é um ateu, pois não se considera a religião alienante e alienada e nem é concordatário. Essa compreensão de Estado é resultado de um longo processo de tensões, conflitos entre a Igreja e o Estado em formação no qual ocorre o "[...] deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado" [...]. (CURY, 2004, p. 183).

A formação da sociedade brasileira foi fortemente influenciada pelo Estado português e pela Igreja Católica, em especial, através da Companhia de Jesus. Aquele organizou a economia e a administração, enquanto esta se ocupou com a educação e a cultura. Azevedo (*apud* XAVIER, 2003, p. 236), destacou:

[4] Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ) integra o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos – NEPP - DH, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

> [...] o papel *civilizador* dos jesuítas, responsáveis pela unificação lingüística, religiosa e cultural na América Portuguesa, fatores decisivos, segundo o autor, para a construção da identidade nacional brasileira nos séculos XIX e XX.

Gilberto Freyre, ao analisar a trajetória da sociedade brasileira, destacou que os jesuítas exerceram uma ação integradora na sociedade brasileira, em especial, no século XVIII, período marcado pelos excessos, rebeldias e desmandos e preponderância dos interesses senhoriais sobre os gerais na medida em que "fora capaz de fazer sombra ao exercício do poder pessoal dos grandes senhores" (FREYRE *apud* XAVIER, 2003, p. 236).

A educação jesuítica atuava nos colégios e seminários na formação das elites coloniais através da disciplina, ordem e universalidade, associando-se ao mundo urbano em oposição ao mundo rural e patriarcal. A formação dos alunos estava ligada a "valores universais, no sentido da cultura européia e ao gosto da ordem e da disciplina, contidas na doutrina católica" (XAVIER, 2003, p. 236).

Após a expulsão dos jesuítas na segunda metade do século XVIII, o governo português tornou-se responsável pela instrução escolar no Brasil, instituindo um imposto literário, as Aulas Régias e as Aulas Públicas, cujo ensino era dividido em dois níveis: 1) Estudos Menores e Primeiros Estudos e 2) Estudos Maiores. Aqueles correspondiam ao ensino primário e secundário e este ao ensino universitário (CARDOSO, 2003). A partir de então, a educação tornou-se leiga, conduzida pela burocracia governamental e não mais pela diretriz jesuítica, mesmo permanecendo o Ensino da Religião Católica (CARDOSO, 2003).

Um aspecto importante da educação oitocentista e novecentista está relacionado com a organização da escola. Cada escola era uma unidade de ensino com um professor, sendo que a aula poderia ser assistida de acordo com os interesses do aluno, não havendo articulação entre as cadeiras ou aulas que eram dadas na própria casa do professor. Somente na eventualidade eram aproveitados os prédios ocupados pelos jesuítas. Apesar de serem projetadas construções de escolas públicas, somente em meados da segunda metade do século XIX que elas foram erguidas em algumas regiões urbanas mais populosas (CARDOSO, 2003).

A educação brasileira após o entusiasmo inicial, nas décadas de 20 e 30 do século XX, passou por um movimento de intensos debates. PAIVA (*apud* PAULILO, 2003) ao caracterizar esse período, afirma que:

> [...] todos os que se preocupam com o problema educacional congregam-se contra o tradicional, contra o velho, representado naquele momento pelo clero dedicado à

> educação das elites, preocupa essencialmente a educação do povo em oposição à educação das elites.

Nesse movimento, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova exerce um papel importante na medida em que defende que a escola é espaço irradiador da modernidade e da civilização e, segundo Magaldi (2003, p. 215), tem a finalidade de "regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas."

Através de Fernando de Azevedo, um dos integrantes dos Pioneiros da Educação, responsável pela Reforma na Instrução Pública, a Escola Nova amplia seus espaços políticos no Estado ao defender que este deve assumir a formação do povo e a construção da nação. Essa formação a partir da Escola vai além do ler, escrever e fazer contas, abarcando a "transmissão de hábitos e comportamentos à população, de maneira a se conformar 'um corpo social saudável' e coeso em torno de referenciais comuns" (MAGALDI, 2003, p. 216).

Um aspecto importante nesse movimento de debates em torno do perfil da educação brasileira a ser adotada passa pelos referenciais e bases filosóficas que apontam caminhos antagônicos. Um, funda-se no existencialismo e o outro, no essencialismo. Ambos os movimentos conformam uma proposta de educação cuja finalidade é a formação do ser humano, mas com objetivos divergentes.

Severino (2011), ao refletir sobre o pensamento filosófico na educação, afirma que a:

> [...] visão essencialista da mesma, tanto sob sua versão metafísica quanto sob suas versões teológicas, que estiveram marcando, de modo subjacente, a prática educacional nos períodos colonial e imperial do Brasil. O pensamento filosófico-educacional, que vem se construindo neste século entre nós, se exerce numa perspectiva geral, de fundo antropológico, numa visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana. Mesmo as concepções ainda influenciadas por suas raízes religiosas ou metafísicas, buscam se expressar atualmente numa perspectiva mais antropológica, retirando de suas coordenadas teóricas as referências ao providencialismo divino ou ao apriorismo metafísico abstrato e idealista. Ninguém mais pretende estar falando de transcendências que norteariam a história real da humanidade, todas as abordagens filosóficas da educação assumem a condição histórica e social da existência humana. Agora a construção da história é responsabilidade exclusiva dos homens: não se trata mais de construir a Cidade de Deus, mas a pólis, a cidade dos homens.

A educação passa a ser pautada, portanto, por uma educação para a pólis, formada por cidadãos que devem construir a história e não a construção da Cidade de Deus. Uma educação que intensifique a vida e não prepare para a vida, baseada nos:

> rigorosos conhecimentos científicos dos fenômenos relacionados à vida orgânica e social para que a intervenção pedagógica não ocorra indo contra os interesses vitais

> do educando, que só pode desenvolver-se, humanizar-se, se suas tendências naturais forem respeitadas e estimuladas. (SEVERINO, 2011).

Após a implantação da República com seus ideais de "autonomia, liberdade e independência em face dos poderes políticos, econômicos e religiosos em curso" (VEIGA, 2010, p. 15), a educação brasileira passa a ter uma conotação homogeneizante e harmoniosa da sociedade, buscando o Estado organizar, de forma monopolizante, a cultura da população por meio da escola.

A seguir, serão estudadas as políticas educacionais à luz da legislação atual com o intuito de compreender as tendências da educação brasileira através do currículo escolar, em especial, a partir do Ensino Religioso, um de seus componentes obrigatórios.

3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA LEGISLAÇÃO ATUAL

As políticas educacionais são perpassadas pelas definições legais elaboradas pelos entes políticos articulados com setores da sociedade civil. Este capítulo analisará as orientações legais referentes ao Ensino Religioso e que configuram uma política educacional para o currículo escolar.

3.1 Uma leitura da trajetória do Ensino Religioso

A trajetória do Ensino Religioso está atrelada à legislação brasileira e aos embates políticos inerentes ao processo de construção de uma sociedade. Em 1931, através do Decreto 19.941 de 30/04/1931, por conta da Reforma Francisco Campos, o ensino da religião volta a ser admitido na escola como:

> facultativo de acordo com a confissão do aluno e dos interesses da família sendo que a organização dos programas e as escolhas dos livros ficam a cargo dos ministros dos respectivos cultos. (OLIVEIRA, 2007, p. 51-52).

A Constituição Federal de 1934, no art. 153, insere o Ensino Religioso no rol de disciplinas curriculares das escolas públicas, de matrícula facultativa, ministrado em conformidade com a identidade ou vínculo religioso do estudante que é manifestada pelos pais ou responsáveis no ato da matrícula. No artigo 153 consta que:

> O ensino religioso será de freqüência 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. (BRASIL, 1934).

É importante perceber que, neste momento, a educação brasileira está em busca de uma concepção que exalte a "nacionalidade, a valorização do ensino profissional, enfim, um modelo de educação de cada pátria, influência do fascismo, do nazismo" (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Nas Constituições Federais do Brasil de 1937, 1946 e de 1967, o Ensino Religioso é mantido como matéria do currículo, mas de matrícula facultativa para o aluno, considerando o credo da família. No entanto, em 1937, sob forte influência do movimento escolanovista, acolhendo os princípios da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o artigo 133 da Constituição retira a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas, mantendo a possibilidade de ele ser matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Em 1941, porém, através do projeto de Lei Orgânica foi proposta uma cisão entre culto religioso e as aulas de Ensino Religioso com o objetivo de atender as reivindicações da Igreja Católica, possibilitando uma nova aproximação do Estado. A motivação para tal:

> [...] apoiava-se no papel da religião como ação moderadora na sociedade, pois lhe cabia o ensino de valores e atitudes cristãs que contribuiriam para a paz e para a tranqüilidade social. (OLIVEIRA, 2007. p. 52).

Severino (1986, p. 70), ao analisar o papel do Ensino Religioso no contexto político-educacional, afirma que:

> [...] no processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo, que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria.

Uma nova fase nas políticas educacionais surge com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 que, no artigo 97, insere o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas cuja matrícula é facultativa e não terá ônus para o Estado. O artigo 97 da LDB afirma:

> O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos. § 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961).

A Lei nº 4.024/61, segundo Junqueira, caracteriza-se por transmitir tudo que é próprio de uma confissão religiosa com o intuito de formar na fé de uma determinada religião ou filosofia de vida e com a linguagem que lhes é própria. A responsabilidade administrativa é da autoridade confessional que credencia e capacita o professor. Esse componente "quer garantir a estrutura de cristandade, desejo herdado do período colonial" (JUNQUEIRA, 2001, p. 9).

No período da Ditadura Militar, com a promulgação da Lei 9.672/71, o Ensino Religioso, com base nos dispositivos legais, é inserido nos horários regulares da escola e passa a compor a área de estudos de Moral e Cívica, Artes e Educação Física, baseada nos princípios do civismo e da moral concernentes ao regime em vigor. No artigo nº. 7 consta: "[...] Parágrafo único – O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus" (BRASIL, 1971).

Com a Lei nº 5.692/71, o referencial do Ensino Religioso passou a ser o Inter-relacional, com base nas articulações entre as diferentes confissões cristãs, e lentamente, mais tarde, assumiu as diversas tradições religiosas. Nesse referencial, é considerado tudo aquilo que é comum a várias dessas confissões religiosas. A base são as Ciências Humanas e o eixo, a Teologia. A Bíblia é o texto usado de forma geral, numa interpretação que favoreça o diálogo entre as diversas propostas. "O Ensino Religioso interconfessional pressupõe identidade confessional dos alunos, conhecida e assumida por eles. A perspectiva é da manutenção de uma sociedade hegemônica" (JUNQUEIRA, 2001, p. 9).

O Ensino Religioso, nesse contexto, é garantido no sistema escolar, sem, no entanto, ter definido o seu tratamento didático, o que resulta numa discriminação à disciplina que passa a estar na escola, mas ainda não é da escola. Ou seja, o Ensino Religioso é garantido por lei, mas não é concebido e compreendido como integrante do currículo escolar. Isso gera uma busca por uma identidade própria ocasionada pela crise provocada pela perda da sua função catequética evangelizadora na medida em que a escola descobre-se como uma:

> instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano. (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2011).

A passagem de um Ensino Religioso catequético para uma nova educação voltada para uma visão ampla do ser humano começa a ser debatida na sociedade, na medida em que essa disciplina deixa de ser um espaço privilegiado da Igreja na escola. Ao mesmo tempo em que o catecismo vai deixando a escola, busca-se uma nova identidade desse componente curricular, integrante do processo educativo. Essa identidade foi sendo construída através da prática e do estudo promovidos pelos Encontros de Ensino Religioso (ENER), desde 1974. Por meio de ações no âmbito da construção da identidade conjugada com a discussão de sua manutenção nos documentos normativos, favoreceu a sua inclusão nas discussões na revisão constitucional de 1988. (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 210, encontramos o seguinte:

> 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. [...]

O processo para que essa concepção fosse incluída, como está na sua redação atual, envolveu uma mobilização nacional através da emenda popular na Assembleia Constituinte em favor do Ensino Religioso, com 78.000 assinaturas[5], a segunda maior do país. O substitutivo do deputado Jorge Lage para a Constituição, através de emenda parlamentar, aponta para a mudança de concepção do Ensino Religioso que considera a educação atual, caracterizada pelo pluralismo de ideias pedagógicas, que deve ser garantida pelo Estado democrático de direito com vistas à construção de uma sociedade justa, livre e democrática (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2011).

Essa concepção de educação, conforme Junqueira, Oliveira (2011) revela:

[5] No artigo 24 do Regimento Interno da Constituinte (BRASIL, Resolução 02/87) consta: "a apresentação de proposta de emenda ao Projeto de Constituição, desde que subscrita 30.000 (trinta mil) ou mais eleitores brasileiros, em lista organizada por, no mínimo, 3 (três) entidades associativas, legalmente constituídas, que se responsabilizarão pela idoneidade das assinaturas [...]". Para o contexto histórico, de redemocratização e retomada da participação popular, considerando as exigências regimentais, o número de assinaturas obtidas para a emenda em questão foi um marco nos rumos do Ensino Religioso no Brasil.

> e, ao mesmo tempo, sustenta e propaga uma filosofia de vida, uma concepção de ser humano e da sociedade, supondo que a educação propõe um processo de humanização, personalização e aquisição de meios para a atuação transformadora da sociedade.

A partir da Constituição de 1988, começou um movimento para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que resultou na Lei 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, denominada Lei Darcy Ribeiro, que trata das concepções e bases da educação brasileira. Nessa Lei, nos interessa especificamente o artigo 33 que diz respeito ao Ensino Religioso. Mesmo assim, cabe apresentar a organização da educação brasileira de acordo com os níveis e modalidades, termos dos artigos 21, 37, 39, 44, 58 e 78 da Lei n.º 9.394/96.

Quadro 1 - Níveis e Modalidades da Educação Escolar Brasileira

Educação Superior		
Pós-Graduação	Programas	Doutorado Mestrado
	Cursos	Especialização Aperfeiçoamento Outros
Graduação	Concluintes do Ensino Médio ou equivalente	
Cursos seqüenciais	Por campo do saber	
Extensão	Requisitos fixados pelas instituições de ensino	
Educação Básica		
Ensino Médio	Mínimo de 3 anos	Outra modalidade: Educação de Jovens e Adultos
Ensino Fundamental	Mínimo de 8 anos	
Educação Infantil	Pré-Escolas	4 a 6 anos
	Creches	0 a 3 anos
Outras Modalidades de Educação Escolar		
Educação Especial	Para alunos portadores de necessidades especiais Preferencialmente na rede regular de ensino	
Educação Profissional	Em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada	
Educação Escolar para os Povos Indígenas: bilíngue e intercultural		

Fonte: Carvalho, 2011.

A partir desses níveis e modalidades da Lei Darcy Ribeiro, pode-se perceber uma mudança na organização da formação escolar que contempla dois aspectos, a saber, o amplo debate entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários, etc.) e a orientação da política educacional governamental assumida pelo deputado e professor homenageado. Conforme Carvalho (2011, p. 11):

> Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal[6], dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada. Este cidadão – anuncia-se – terá empregabilidade e, igualmente, será um consumidor consciente.

A nova LDB, segundo Prado (2000, p. 5), apresenta uma nova concepção pedagógica curricular que aponta para:

> - a escola existe, antes de tudo, para os alunos aprenderem o que não podem aprender sem ela;
> - o professor organiza a aprendizagem, avalia os resultados, incentiva a cooperação, estimula a autonomia e o senso de responsabilidade dos estudantes;
> - nada substitui a atuação do próprio aluno no processo de aprendizagem;
> - o ponto de partida é sempre o conhecimento prévio do aluno;
> - a avaliação é um instrumento de melhoria do ensino e não uma arma contra o aluno;
> - a aprendizagem bem-sucedida promove a autoestima do aluno; o fracasso ameaça o aprender e é o primeiro passo para o desinteresse

Essa perspectiva pedagógica implica outra compreensão do processo educativo, centrado no estudante no seu contexto histórico, no qual os conhecimentos da realidade são o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos que contribuam na organização da vida com sentido. Isso requer uma superação das concepções pedagógicas bancárias e autoritárias, catequéticas e confessionais presentes nas concepções e práticas educativas que, na primeira redação do artigo 33 da LDB, ainda estavam presentes na medida em que o Ensino Religioso foi concebido como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de matrícula facultativa, sem ônus para os cofres públicos, de caráter confessional ou interconfessional. Nesse caso, a formação dos professores ou orientadores religiosos e o credenciamento eram realizados pela denominação religiosa ou pelo órgão criado pelas diferentes entidades religiosas responsáveis. Ou seja, conforme Figueiredo (1995), o Ensino Religioso ainda era um "estranho", um diferente na escola, sem identidade e vínculo com esse espaço de formação.

[6] Política Neoliberal: reestruturação do Estado na direção de um Estado mínimo, mediante privatização, desregulamentação, flexibilização, terceirização e globalização da economia. Seriam da responsabilidade do Estado – a menor possível – a saúde, a educação, a distribuição da justiça e segurança, por exemplo. (CARVALHO, 2011).

Após a sanção da LDB, na Câmara dos Deputados, ocorreu um debate e a proposição de projetos de leis[7] para alterar a redação do artigo 33, com o objetivo de inseri-lo na educação escolar com vistas à "formação integral e pleno desenvolvimento da pessoa humana" (PADRE ROQUE, 1997, p. 2), assumida pelo Estado. Essa posição foi defendida principalmente pela Igreja Católica Apostólica Romana e por entidades como:

> Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (Assintec) do Paraná, o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (Cier) de Santa Catarina, o Instituto de Pastoral de Campo Grande, Mato Grosso (Irpamat) e o Setor de Educação da CNBB, principalmente o Grupo de Reflexão Nacional sobre Ensino Religioso da CNBB (Grere), assumiram as negociações, legitimadas por coordenadores estaduais de ensino religioso dos estados onde ele já era regulamentado (DICKIE; LUI, 2007).

Na Câmara dos Deputados, o relatório do Deputado Pe. Roque sintetiza o pensamento defendido pela sociedade organizada. Ao criticar o artigo 33 da Lei Darcy Ribeiro que desobriga o Estado pedagógica e financeiramente em relação ao Ensino Religioso, Pe. Roque (1997, p. 2) afirma que "a lei parece cercear o espírito humanista, abrangente e integrador, pela qual o ensino religioso foi incluído como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Pe. Roque (1997, p. 3), no referido relatório, ressalta que a alteração da redação do artigo criou a oportunidade de, pela primeira vez no Brasil:

> sistematizar o ensino religioso como disciplina escolar que não seja doutrinação religiosa e nem se confunda com o ensino de uma ou mais religiões. Tem como objeto a compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida, que dão critérios e segurança ao exercício responsável de valores universais, base da cidadania. Esse processo antecede qualquer opção por uma religião.

O deputado Pe. Roque (1997, p. 3) ao refletir sobre o ser humano, apresenta uma concepção paradigmática que está presente nas discussões sobre a educação e se contrapõe ao modelo tecnicista neoliberal. Para o deputado:

> A verdadeira existência do indivíduo-pessoa humana, as relações interpessoais e, de modo mais amplo, as relações sociais e, por decorrência, a existência da própria sociedade, dependem da autenticidade dos valores, que se solidificam a partir da certeza transcendental, e de uma ética que se consolida, sobretudo através do processo educativo iniciado na família, valorizado na educação escolar e nela, de modo privilegiado, no ensino religioso.

[7] Entre os projetos apresentados especificamente para a alteração do artigo 33 está o Projeto de Lei 2.757, de 1997, do Deputado Nelson Marchezan e o PL 2.997, de 1997, do deputado Maurício Requião.

Para o Deputado Pe. Roque (1997), não é uma questão de transmissão de valores ou regras de conduta, mas de oportunizar ao educando o descobrimento do sentido mais profundo da existência, encontrar caminhos e objetivos para a sua realização, e valores que norteiem o sentido pleno da vida. Dessa forma, conferindo "especial dignidade como ser humano e respeito por si mesmo, pelos outros e pela natureza" (1997, p. 3). A partir deste relatório, aprovado no Congresso Nacional, foi homologada a Lei 9.475/97 que dá nova redação ao artigo 33 da Lei 9.394/96, estabelecendo, dessa forma, as diretrizes e bases da educação nacional que passa a ser:

> [...] O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

Com a nova LDB, surge a necessidade da elaboração de um Novo Plano Nacional de Educação. O ideário de um Plano Nacional de Educação nasce no contexto da Constituição de 1934, após a instituição do Conselho Nacional de Educação criado em 11 de abril de 1931 e, após reorganização, instalado em fevereiro de 1937. Nesse momento histórico, sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, o CNE iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação, um documento com 504 artigos, onde constava um código da educação nacional que acabou sendo deixado de lado devido ao advento do Estado Novo (SAVIANI, 1998). Um aspecto importante para nossa reflexão é a orientação assumida nesse plano que, em espírito, correspondia à Constituição de 1934 enquanto ideia das próprias diretrizes e bases da educação. Quanto ao conteúdo, porém, ele já "se afastava da ideia dos pioneiros que prevalecia, também, na Associação Brasileira de Educação, aproximando-se da orientação que irá predominar durante o Estado Novo" (SAVIANI, 1988, p. 76). Enquanto para os educadores alinhados com o movimento escolanovista:

> [...] o plano de educação era entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica na política educacional, para Getúlio Vargas e Gustavo Capanema o plano se convertia em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político-ideológico exercido através da política educacional [...]. (SAVIANI, 1998, p. 76).

A ambiciosa intenção de Capanema, porém, não foi concretizada, mas aprofundou a tensão entre duas visões do Plano de Educação: uma, nacional desenvolvimentista, que atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país e, outra, que defendia a iniciativa privada contra a ingerência estatal na economia e que poderia gerar um monopólio do Estado na educação (SAVIANI, 1998, p. 77).

Em 2001, o MEC divulgou o "Plano Nacional de Educação" baseado nas prerrogativas da Lei 9.394/96 que fixa as Leis e Diretrizes e Bases da Educação, submetido ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os próximos dez anos. Esse documento foi precedido pelo Plano Nacional de Educação para Todos de 1993 (SAVIANI, 1998).

O Ensino Religioso passou por diferentes concepções epistemológicas e metodológicas[8] que estão relacionadas às diferentes fontes. Segundo Cândido (2004), o Ensino Religioso tem três fontes: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e o Grupo do Não[9]. Cada fonte organiza o ER de forma diferente, sendo que a CNBB baseia sua proposta no discurso teológico, confessional, portanto; o FONAPER, na visão fenomenológica e antropológica do ser humano e de religião; o Grupo do Não, na "visão laica, pragmática e questionadora da educação". (CÂNDIDO, 2004, p. 12). Não serão aprofundadas essas diferentes concepções, embora façam parte do cenário que a nossa reflexão será desenvolvida.

3. 2. A LDB 9.394/96 e o Ensino Religioso: um novo marco

Com a LDB 9.394/96, a educação brasileira passa a ter uma nova concepção de educação que visa "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22). O desenvolvimento dessa educação deverá estar baseado nos princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;

[8] As concepções, relacionadas às LDBs, são: confessional (LDB 4.024/61), inter-relacional (LDB 5.692/71) e fenomenológico (LDB 9394/96). Confira: JUNQUEIRA, Sérgio R. A., O Ensino Religioso no Brasil, 2001, p. 9-10.

[9] A autora denominou de "Grupo do Não" aqueles que, "especificamente no Estado de São Paulo, por meio da mídia local, demonstraram-se contrários à implantação do ER nas escolas públicas quando da aprovação da Deliberação 16/2001 que organizou a matéria para esse Estado". CÂNDIDO, Viviane C. 2005, p. 2.

> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (art.3). (BRASIL, 1996)

No artigo 33 da LDB, como referido anteriormente, alterado pela Lei 9.475/97, o Ensino Religioso é compreendido como parte integrante da formação básica. Ruedell (2005, p. 42-43), ao analisar o artigo em questão, assinala que:

> O ER é "*parte integrante da formação básica do cidadão"*. Constitui elemento insubstituível de educação e desenvolvimento pleno da pessoa humana e de construção de uma sociedade justa e solidária.
> O ER é "*disciplina do currículo escolar*", conforme prescreve a Constituição Federal, que enfatiza tratar-se de uma *"disciplina dos horários normais das escolas públicas"* (Art. 210, §1º). Como tal, insere-se no sistema de ensino e na escola. Seu lugar próprio é a escola. Está sujeito à organização, à didática e a outras características e exigências escolares.
> O ER é ministrado com "*respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil*". São-lhe *vedadas quaisquer formas de proselitismo*. Por isto, não é catequese ou doutrinação de determinada denominação religiosa Não se reveste mais de caráter confessional, como vinha sendo desde sua implantação no Brasil.
> Os sistemas de ensino são os gestores do ER na respectiva rede escolar e não mais as autoridades religiosas. A eles cabe a responsabilidade de regulamentar os procedimentos para definir os conteúdos do ER. Para isto, "*ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas".*
> Os sistemas de ensino também "*estabelecerão normas para a habilitação e admissão de professores"* de ER. O conjunto das disposições legais da Lei 9.394/96, com referência à formação dos profissionais da educação, também se aplica à preparação e habilitação de professores de ensino religioso, a ser feita em nível superior, como norma geral. (grifo do autor)

Essa compreensão sintética apresentada acima marca uma nova fase na história política da educação, na medida em que insere o Ensino Religioso no âmbito estatal a partir da escola. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação assume um papel importante ao passo que orienta e normatiza a compreensão da educação presente na LDB. Para tal, a Câmara de Educação Básica do CNE, através do Parecer 04 de 1998 (BRASIL, 1998a) e da Resolução 02 de 1998 (BRASIL, 1998b), insere o Ensino Religioso como área de conhecimento. Por sua vez, a Câmara de Educação Superior deste Conselho posicionou-se contrária à formação de professores desta área por meio de cursos de licenciatura. Segundo Ruedell (2005, p. 44):

> [...].as considerações dos relatores se atêm a uma compreensão tradicional de ensino religioso, como algo próprio das confissões religiosas, e revelam um manifesto desconhecimento do artigo 33 da LDB, reformulado pela Lei 9 475/97.

Mesmo assim, os relatores deixam claro que sabem da existência da lei, pois, para remeter a questão para os sistemas de ensino, citam dois de seus parágrafos. O Parecer 97/99, cuja relatora, Eunice Durham, ao analisar a questão da formação de professores para o Ensino Religioso, retoma a discussão política da relação Igreja-Estado e posiciona-se, delegando a tarefa da formação docente à definição dos sistemas de ensino, com base na Constituição e na LDB. Segundo o Parecer 97/99 do CNE:

> é impossível prever a diversidade das orientações estaduais e municipais e, assim, estabelecer uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em ensino religioso que cubra as diferentes opções.

Além disso, conforme o Parecer 97/99 (Conselho Nacional de Educação, 1999), diante da lacuna sobre a formação docente e definição do currículo do Ensino Religioso, o Conselho compreende que os "professores possam ser recrutados em diferentes áreas e deveriam obedecer a um processo específico de habilitação", possibilitando que as entidades religiosas ou organizações ecumênicas realizem a formação, pois não se prevê curso de licenciatura específica nessa área de conhecimento.

A posição do CNE (1999) neste Parecer está baseada na:

> [...] imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e, portanto, não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação.

Mais recentemente, em 2010, o CNE publicou alguns documentos norteadores da educação brasileira que contribuem para um aprofundamento da nossa reflexão sobre as políticas educacionais a partir do Ensino Religioso. Entre esses documentos, destacam-se a Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010a), a Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010b) e Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010c).

A Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010a), assinada pelo Professor Francisco Aparecido Cordão, Presidente da CEB/CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, concebe a educação básica como:

> Art. 5º [...] direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as

> prerrogativas do cidadão. Art. 6º Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.

Cabe ressaltar, uma mudança na perspectiva paradigmática na educação brasileira na medida em que introduz a dimensão do educar e cuidar, de forma inseparável, na função social da educação básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Outro aspecto importante, presente na Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010a), é a retomada do Sistema Nacional de Educação que, em regime de colaboração entre os entes federados, busca vencer a fragmentação das políticas públicas e a articulação de ações institucionais que garantam transformar a Educação Básica em um "sistema orgânico, seqüencial e articulado" (art. 7º § 1º).

Nessa mesma Resolução há, também, um comprometimento pela educação de qualidade social cuja centralidade é o estudante e a aprendizagem, garantindo o acesso, inclusão e a permanência dos sujeitos, valorizando as "diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade" (art. 9 § 2º). Essa qualidade social requer uma nova compreensão e organização do currículo que "configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos" (BRASIL, 2010a, art. 13). Nesse currículo, os valores fundamentais do interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, devem ser enfatizados a partir das experiências escolares que:

> [...] se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (art.13 § 2º).

Quanto ao espaço e tempo curriculares, é imperativo considerar não somente a sala de aula, mas também os outros espaços intra e extraescolares, do entorno e da região cujos conteúdos devem ser articulados numa abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, por meio de eixos temáticos que possibilitam a constituição de redes de aprendizagem (art. 13). Nesse sentido, o fenômeno religioso, presente no cotidiano da vida, também deverá estar contemplado no currículo.

O CNE (BRASIL, 2010a), no artigo 14, ao orientar sobre a Base Curricular Nacional Comum e a parte diversificada, compreende que a mesma é composta por:

> valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. § 1º Integram a base nacional comum nacional:
> a) a Língua Portuguesa;
> b) a Matemática;
> c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
> d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
> e) a Educação Física;
> f) o Ensino Religioso.

Em relação ao Ensino Religioso, essa Resolução reapresenta a concepção inserida no Parecer 04/98 da CEB/CNE (BRASIL, 1998b), mas reformula a organização do currículo da Educação Básica em torno de seis componentes curriculares. É oportuno pontuar que somente nesse artigo é mencionado o Ensino Religioso em toda a Resolução, sem maiores considerações.

A Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010b), por sua vez, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos que orienta a política da Educação a ser desenvolvida pelos sistemas de ensino e as escolas públicas. Os princípios que nortearão a educação, conforme a Resolução (BRASIL, 2010b, art. 6º), são:

> [...] I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
> II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
> III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

O currículo do Ensino Fundamental, conforme a Resolução 07 (BRASIL, 2010b, art.14), afirma que:

> [...] O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. [...].

O Ensino Religioso, portanto, deve estar presente em todo o processo educativo do Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010a) que tornava obrigatória a inclusão desse componente e área de conhecimento na Educação Básica.

Em relação à legislação, Ruedell (2005), já havia constatado, em 2003, que a mesma ainda não tinha sido compreendida pelos gestores, inclusive é desconhecida em alguns contextos. Sem muito esforço, pode-se perceber que essa realidade não sofreu alterações significativas e profundas nos últimos tempos. A razão desse desconhecimento é motivo para outra pesquisa.

A educação a ser desenvolvida no Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução 07 (BRASIL, 2010b), tem por objetivo:

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 7).

Ao analisar os objetivos do Ensino Fundamental, podemos perceber que o Ensino Religioso perpassa o processo educativo ao fazer referência, por exemplo, aos valores e atitudes para uma visão crítica do mundo, nos vínculos e laços de solidariedade e tolerância. Figueiredo (*apud* JUNQUEIRA e OLIVEIRA, 2011), afirma que:

> Nas instituições sociais, mais especificamente na escola, é que o educando experimenta e vivencia valores que o orientarão para a vida, sistematiza o conhecimento científico e se capacita para a participação como cidadão, no trabalho, na política, na cultura, na religião e no lazer. Cabendo ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de idéias e o dever de garantir as condições para educação da dimensão religiosa dos cidadãos, tendo a escola como lugar onde se cultiva na pessoa: as razões íntimas e transcendentais, por serem estas fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, fortalecer o caráter do cidadão; desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais; oferecer critérios na busca de um mundo mais humano, justo e solidário, que se concretiza no pleno exercício da consciência e da cidadania e participação política.

Já o Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010c, p. 3), da Câmara de Educação Básica do CNE, ao fazer uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com vistas à sua atualização, concebe o Ensino Fundamental como direito de que:

> [...] as camadas da população, independente de origem social, credo religioso, cor, etnia, gênero e orientação sexual. Assim, a educação é um direito civil por ser garantida pela legislação brasileira como direito do indivíduo, independente de sua situação econômica, social e cultural.

O direito à Educação Básica é um direito público subjetivo que exige que o "Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele" (BRASIL, 2010c, p. 4). O Ensino Fundamental é um direito fundamental, do cidadão, por garantir minimamente a formação para a vida pessoal, social e política. Conforme o Parecer:

> É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a cursem integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. Além disso, todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

O Parecer (BRASIL, 2010c), ao contextualizar a atualizar as Diretrizes da Educação, apresenta o perfil das crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental. Segundo o CNE (BRASIL, 2010c):

> [...] são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural.

Essas infâncias e adolescências passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais e modificam as relações sociais e afetivas, intensificando as relações com os pares de sua idade e as "aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios" (BRASIL, 2010c, p. 9).

Em meio a um universo de transformações individuais e socioculturais, o currículo também deve ser atualizado. O Parecer (BRASIL, 2010c, p. 11) concebe o currículo como:

> [...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

A partir dessa concepção, o currículo possui duas funções: "desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade" (BRASIL, 2010c, p. 11). Os conteúdos curriculares que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem:

> nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (BRASIL, 2010c, p. 13).

Esses conteúdos sistematizados são os componentes curriculares que se articulam nas quatro áreas de conhecimento que, segundo o CNE (BRASIL, 2010c), são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Um aspecto importante nesta análise está vinculado ao posicionamento do Conselho (BRASIL, 2010c), no que se refere à organização da Base Nacional Comum que, primeiramente apresenta quatro áreas e, em seguida, ao fazer referência ao artigo 26 da LDB, afirma que o currículo deve obrigatoriamente abranger:

> [...] o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010c, p. 13).

Nesse mesmo contexto, o Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010c, p. 13) menciona os componentes curriculares organizados em relação às áreas de conhecimento:

> I – Linguagens:
> a) Língua Portuguesa;
> b) Língua materna, para populações indígenas;
> c) Língua Estrangeira moderna;
> d) Arte;
> e) Educação Física.
> II – Matemática.
> III – Ciências da Natureza.
> IV – Ciências Humanas:
> a) História;
> b) Geografia.
> V - Ensino Religioso.

Nesse momento, cabe ressaltar que o Conselho Nacional de Educação, ao atualizar as Diretrizes, apresenta uma nova organização curricular baseado em áreas de conhecimento em relação com os componentes curriculares nos quais o Ensino Religioso é compreendido enquanto quinta área de conhecimento e componente curricular. O Parecer, no entanto, não aprofunda sua compreensão sobre essa nova forma de organização curricular.

O Ensino Religioso enquanto área de conhecimento é um debate recente e tem seu início na Resolução 02/98 da CEB/CNE (BRASIL, 1998b), como mencionado anteriormente. Essa compreensão de área de conhecimento está relacionada ao movimento surgido para a alteração do artigo 33 da LDB (BRASIL, 1996) e, antes disto, pelo movimento pela inclusão do Ensino Religioso na Constituição de 1988. A elaboração dos princípios para que o Ensino Religioso se tornasse área de conhecimento está relacionado com o surgimento do Fórum Nacional Permanente (FONAPER) que foi fundado em 1995, em Santa Catarina[10]. Os compromissos do Fórum são:

> 1 - Garantir que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso em todos os níveis, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando;
> 2 - Definir junto ao Estado o conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
> 3 - Contribuir para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;
> 4 - Exigir um investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como lhes garantindo condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1995).

Em 1997, essa entidade constituída por professores e pesquisadores, elaborou, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), que até o momento não foram aceitos pelo Ministério da Educação e Cultura. Nesses PCNER, a disciplina se fundamenta nos pressupostos:

> A disciplina Ensino Religioso tem como objeto o Transcendente e sua fundamentação está na própria função da escola: o conhecimento e o diálogo;
> O conhecimento religioso, como patrimônio da humanidade, deve estar disponível a todos. Não compete à escola propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional;
> O conhecimento religioso, "enquanto sistematização de uma das dimensões de relação do ser humano com a realidade transcendental", articulado a outras modalidades de conhecimento – o sensorial, o intuitivo, o afetivo e o racional – contribui para explicar o significado da existência humana;

[10] Para mais informações sobre a história do FONAPER, veja www.fonaper.com.br

> O entendimento a respeito dos momentos específicos das diversas culturas pressupõe o conhecimento do seu substrato religioso;
> A finitude do homem o leva a buscar fora de si o desconhecido, o mistério, transcendendo-se. Dessa busca decorreriam diferentes respostas que nortearam o sentido da vida além da morte, sendo as mais comuns a ressurreição e a reencarnação. Com base nessas respostas é que seriam organizados e selecionados os conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1998).

A partir desses pressupostos, foram apresentados os objetivos do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental que, segundo o FONAPER (1998, p. 30-31), são:

> a) proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
> b) subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada;
> c) analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais;
> d) facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
> e) refletir o sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
> f) possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.

O Ensino Religioso é compreendido como área de conhecimento, segundo Junqueira (2010), por basear-se nos:

> marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma. [...] os estudantes compreendam a sociedade em que vivem e possam interferir no espaço e na história que ocupam; pois uma das preocupações da Educação Básica é a formação do cidadão e que os estudos que as crianças e adolescente realizam contribuam para os estudos e o trabalho que exerceram posteriormente. Ou seja, é uma relação do presente, uma re-leitura do passado e uma construção do futuro.

O Ensino Religioso é área de conhecimento, segundo o FONAPER (2000, p. 16), por possuir:

> objeto de estudo: o Fenômeno Religioso;
> conteúdo próprio: conhecimento religioso;
> tratamento didático: didática do Fenômeno Religioso;
> objetivos definidos;
> metodologia Própria;
> sistema de Avaliação;
> inserção no sistema de ensino.

O fenômeno religioso, objeto de estudo dessa disciplina,

> se estrutura na bipolarização: cultura e tradição religiosa, visto que toda cultura tem em seu substrato a presença do religioso e que toda tradição religiosa constitui-se no bojo de uma cultura, num processo simultâneo, interativo. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2000, p. 17).

O currículo do Ensino Religioso é organizado em eixos temáticos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos, Ethos. (FONAPER, 2000).
Na perspectiva das Culturas e Tradições, o fenômeno religioso, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do ER, deverá ser analisado à luz da razão humana, trazendo sempre presente a sua função e seus valores éticos, no qual seus conteúdos estarão em vigor a partir de:

> filosofia da tradição religiosa: a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual;
> história e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos;
> sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas;
> psicologia e tradições religiosa: as determinações da tradição mental do inconsciente pessoal e coletivo. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p.51.

As Escrituras Sagradas ou Tradições Orais são elementos doutrinais, em forma de textos orais ou escritos, que tem a função de orientar e organizar a vida dos fiéis, que fazem surgir um credo religioso, ou seja, textos que transmitem uma mensagem do Transcendente aos fiéis.

Esses textos Sagrados ou Tradições Orais devem ser vistos no Ensino Religioso como fonte de pesquisa que provoque reflexões pertinentes à "riqueza existente no relato da experiência e das práticas religiosas de cada tradição, e não como forma de determinar o valor ou a valia de uma delas" (OLIVEIRA, 2007, p. 112). Tais subsídios são estabelecidos através de:

> revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo;
> história das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos;
> contexto cultural: a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados;
> exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados. (FONAPER, 2009, p. 52-53).

As teologias são um "conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado" (FONAPER, 2009, p.53) que descreve a representação do Transcendente nas

confissões religiosas, ou mesmo "as verdades da fé, presentes nos mitos, crenças e doutrina; também as respostas para a vida além da morte" (XAVIER, 2006, p. 61).

Os conteúdos neste eixo são:

> divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas;
> verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa;
> vida além da morte: as possíveis respostas do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada. (FONAPER, 2009, p. 53-54).

Os ritos são elementos que modificam o presente e atualizam o passado. Estes estão presentes no cotidiano e fundamentam e redefinem a organização da vida. Os ritos são "práticas celebrativas das tradições religiosas. Estudam-se os rituais propiciatórios, os divinatórios e os rituais de mistérios. São conteúdos, também, os símbolos sagrados e os métodos de espiritualidade" (XAVIER, 2006, p. 61).

Os conteúdos a serem trabalhados são estabelecidos a partir de:

> rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos;
> símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s);
> espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo. (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 55).

O *ethos*, segundo o minidicionário Aurélio, significa "O espírito que anima uma coletividade, instituição, etc., e que marca suas realizações ou manifestações culturais", nesta perspectiva compreender o ethos "como a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser, aborda conteúdos a partir da alteridade, dos valores e dos limites éticos" (XAVIER, 2006, p. 61).

Os conteúdos desse eixo são:

> Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores;
> valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da perspectiva cultural;
> limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.consideração fechada de si mesmo". (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2009, p. 56).

A concepção do Ensino Religioso na Lei 9.394/96, alterada pela Lei 9.475/97, está baseada no "fenômeno religioso presente na sociedade, com a abertura do homem no sentido fundamental de sua existência, seja qual for o modo como seja percebido este sentido" (JUNQUEIRA, 2001, p. 10). Os referenciais teóricos são todas as ciências humanas conjugadas com o fenômeno religioso, a antropologia religiosa, entre outras (idem). Nessa perspectiva, o Ensino Religioso é e deve ser trabalhado de forma interdisciplinar.

Após analisar o Ensino Religioso a partir dos documentos normativos legais, estudar-se-ão, no próximo capítulo, as políticas educacionais relacionadas ao currículo do Ensino Religioso em dois Estados específicos, estabelecendo um quadro comparativo e, ao mesmo tempo, lançando um olhar específico sobre cada contexto. Os Estados a serem analisados são Santa Catarina e Goiás.

4 O ENSINO RELIGIOSO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DUAS PRÁTICAS

O Ensino Religioso, inserido no currículo escolar com base na legislação vigente, analisada acima, está presente nas políticas educacionais de maneira ainda contraditória. Por exemplo, no Rio de Janeiro, há uma concepção confessional. Em Santa Catarina e Goiás, a concepção está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Mesmo assim, há aspectos que diferenciam estes dois Estados[11]. Nesse capítulo, serão analisadas as políticas educacionais destes dois Estados.

Antes da análise dos dois contextos indicados, cabe fazer uma reflexão sobre as políticas públicas, entre as quais, as políticas educacionais. Boneti (2006, p. 76) afirma que a política pública é:

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

As políticas públicas são, portanto, ações implementadas pelo Estado numa dinâmica de forças de grupos que se articulam na sociedade com vistas a interferir nas relações sociais. As políticas educacionais não são neutras, mas resultado de complexos processos que perpassam as organizações burocrático-administraticas. Severino (1986, p. 54), ao analisar os processos que resultam nas políticas públicas, afirma:

> [...] a educação pode ser vista como uma prática social e histórica concreta. A educação é então um processo sociocultural que se dá na história de uma determinada sociedade [...] e desenvolve-se na sociedade supostamente de acordo com normas jurídicas, dispositivos legais elaborados e impostos pelo poder político-burocrático encarnado pelo Estado.

O termo política é compreendido de inúmeras formas, mas na perspectiva etimológica e jurídica significa:

> Derivado do latim *politice*, procedente do grego *politiké*, forma feminina de *politikos*, possui, na acepção jurídica, o mesmo sentido filosófico, em que é tido: designa a ciência de bem governar um povo, constituído em Estado. Assim, é seu objetivo estabelecer os princípios, que se mostrem indispensáveis à realização de um

[11] Uma apresentação sintética da situação do Ensino Religioso em alguns estados está disponível no site http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=144.

> governo, tanto mais perfeito, ao cumprimento de suas precípuas finalidades, em melhor proveito dos governantes e governados. (SILVA, 2004, p. 1055).

As políticas públicas são conjuntos de ações resultantes da "institucionalização de demandas coletivas, construído pela intervenção Estado/Sociedade". (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 49).

As políticas educacionais, públicas, portanto, são definidas a partir de correlações de forças que envolvem interesses locais, nacionais e internacionais em que o Estado exerce a função de mediador das diferentes reivindicações e define sua intervenção através de leis, decretos e pareceres e realiza o acompanhamento por meio de instrumentos diversos (BONETI, 2006).

Nas políticas educacionais, na correlação de forças, historicamente as camadas populares e suas culturas têm sido excluídas dos currículos devido à cultura etnocêntrica-européia, monocultural, perpetuando-se um padrão homogeneizador de sociedade que, recentemente começou a despertar um movimento contra a exclusão e desigualdade. Boneti (2006, p. 77) analisa essa realidade, afirmando:

> Nessa dimensão, essa luta se divide em duas posições: entre os antidiferencialistas (negação das diferenças) e os diferencialistas (absolutização das diferenças). A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização. Absolutização das diferenças, por sua vez, opera segundo a norma do relativismo [...]. Essas duas têm reflexo direto sobre as políticas públicas, especialmente no que se refere às diferenças sociais, a primeira as negando, e a segunda tratando-as como tais, mas na perspectiva de as trazer para a homogeneidade.

As diferenças estão presentes na realidade cultural brasileira marcada pela diversidade de formas de organização da vida. Essa diversidade está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 68):

> Com a finalidade de viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas. No que se refere à composição populacional, as regiões brasileiras apresentam diferenças entre si; cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos diferenciados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Resolução 04/2010, afirmam que a educação deve ser institucionalizada em regime de colaboração entre a União, os Estados e municípios no qual convivem sistemas de educacionais autônomos, "para assegurar efetividade ao projeto da

educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional" (Brasil, 2010a, art. 7). Através do Sistema Nacional de Educação, cada ente federativo, com suas peculiaridades, deve colaborar para transformar a Educação Básica em um "sistema orgânico, seqüencial e articulado" (Brasil, 2010a, art. 7 § 1).

O sistema de educação é caracterizado pela "atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos" (Brasil, 2010a, art. 7 § 2).

No regime de colaboração entre os entes federados, devem ser estabelecidas "regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais (Brasil, 2010a, art. 7 § 3).

Cada ente federado, portanto, deve contribuir para a constituição do Sistema de Educação, respeitadas as especificidades de cada contexto. Também no caso do Ensino Religioso essa premissa é válida. Ao analisar a realidade do Ensino Religioso no país, percebe-se que há uma política educacional muito diversa daquela prevista na legislação vigente.

Em 2011, sete Estados possuem cursos de licenciatura para a formação de professores de Ensino Religioso. São eles:

> Santa Catarina (Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso)
> Maranhão (Licenciatura em Ciências da Religião)
> Minas Gerais (Licenciatura em Ciências da Religião)
> Pará (Licenciatura Plena em Ciências da Religião)
> Paraíba (Licenciatura em Ciências das Religiões)
> Rio Grande do Norte (Licenciatura em Ciência da Religião)
> Paraná: Licenciatura em Religião (UEL) (CECCHETTI, 2011).

Em termos de cursos de formação de professores, entre 2005 e 2010, foram realizados 106 cursos de formação em diferentes modalidades, localizados em setenta e duas cidades em dezoito Estados da Federação, nas cinco regiões do país (JUNQUEIRA; FRACARO, 2011).

Quadro 2 – Localização dos cursos de formação de professores de Ensino Religioso no Brasil

CIDADES	**ESTADO**	**ESTADO**	**CIDADES**
1. Alagoas	Maceió	10. Pará	Belém e Santarém
2. Amapá	Macapá	11. Paraíba	João Pessoa
3. Bahia	Salvador e Barreiras	12. Paraná	Curitiba, Maringá, Umuarama
4. Ceará	Fortaleza e Sobral	13. Pernambuco	Recife e Igarassu
5. Distrito Federal	Brasília e Taguatinga	14. Rio de Janeiro	Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Itaperuna
6. Espírito Santo	Vitória, Cachoeira do Itapemirim, Colatina, Guarapari e Vila Velha	15. Rio Grande do Norte	Natal

7. Goiás	Goiânia e Itumbiará	16. Rio Grande do Sul	Porto Alegre, Bagé, Cachoeirinha, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Passo Fundo, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, São Leopoldo, Três Maria e Veranópolis
8. Maranhão	São Luis, Caxias e Vitória do Mearim	17. Santa Catarina	Florianópolis, Blumenau, Chapecó, Itajaí, Joinvile e São José
9. Minas Gerais	Belo Horizonte, Diamantina, Teófilo Otoni, Caratinga, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Luz, Montes Claros, Passos, Reduto, Sete Lagoas, Cel. Fabriciano, Manhuaçú, Três Corações e Uberlândia	18. São Paulo	São Paulo, Batatais, Campinas, Engenheiro Coelho, Piracicaba, São José do Rio Preto e Taubaté

Fonte: Junqueira; Fracaro, 2011.

Em 2011, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) (2011) aprovou a criação do curso de Graduação em Ciências da Religião com o objetivo de formar professores para o Ensino Religioso. Dessa forma, temos 19 Estados que incluem nas suas políticas o Ensino Religioso, sendo oito os que oferecem graduação. A formação oferecida nesses cursos de licenciatura está orientada pelos referenciais das Ciências da Religião, área em fase constituição e consolidação na academia brasileira. Essa formação oferecida rompe com a perspectiva teológica da formação de professores de Ensino Religioso na medida em que passa a ser orientada pelas Ciências da Religião[12]. Na pesquisa realizada por Junqueira e Fracaro (2011), a formação dos professores se deu a partir de três enfoques epistemológicos: "1) Ensino Religioso, Educação Religiosa, Cultura Religiosa; 2) Ciências das Religiões, Ciências da Religião, Ciência da Religião; 3) Teologia".

Em pesquisa qualitativa realizada com professores da rede pública do Estado do Paraná (CORRÊA, 2006), a partir da existência de professores sem uma formação inicial para o Ensino Religioso, buscou compreender as concepções que esses professores possuem sobre esse componente curricular e constatou, entre outros aspectos, que a formação inicial da maioria dos professores é Licenciatura em História, Pedagogia e Filosofia, entre outras com menor grau; a formação continuada é compreendida na perspectiva do plano de carreira e não como uma formação; a falta da licenciatura dificulta a prática na sala de aula; há limitação e

[12] No levantamento realizado por Junqueira e Fracaro, foram encontradas três nomenclaturas diferentes: Ciência da Religião, Ciências da Religião e Ciências das Religiões. Essas diferentes nomenclaturas indicam as diferentes concepções dessa área. http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST1/013%20-%20Sergio%20Rogerio%20Azevedo%20Junqueira%20e%20Edile%20Maria%20Fracaro.pdf acesso em 10 de maio de 2011.

escassez de referenciais teóricos, bem como de vinculação da prática pedagógica e o Ensino Religioso:

> [...] d) formação continuada, como exigência para aquisição de um diploma, como plano de carreira e não como um valor formador – constata-se a fragilidade do processo de formação continuada; e) dificuldade na prática em sala de aula, por causa da falta de licenciatura; [...]. (*apud* SILVA, SOARES, 2010, p. 365).

Outro aspecto apresentado, relevante para nesta reflexão, é a compreensão do objeto de estudo do Ensino Religioso, que, segundo a autora, é o sagrado, diferente do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso que concebem o fenômeno religioso como objeto de estudo. O Sagrado, de acordo com os professores pesquisados, pode ser categorizado em:

> [...] cinco conceitos sobre a concepção do sagrado foram elencados, diante das respostas dos entrevistados e em consonância com os referenciais teóricos estudados: sagrado e religião, sagrado e cultura, sagrado e transcendência, sagrado e valores, sagrado e sentimento (*apud* SILVA, SOARES, 2010, p. 365).

Diante dos dados apresentados pelas pesquisas, percebe-se uma dificuldade de compreensão do conteúdo a ser desenvolvido no currículo escolar. Essa dificuldade está relacionada ao próprio objeto de estudo, a indefinição nos documentos normativos e à falta de formação dos professores.

Lurdes Caron, educadora e pesquisadora que atuou como professora de Ensino Religioso e participou do FONAPER, ao analisar as políticas educacionais para o Ensino Religioso, constatou que:

> Entre 1934-1996, não houve por parte dos sistemas de ensino um plano de políticas públicas para a formação geral de professores nem de Ensino Religioso. Não há registros de políticas públicas de formação de professores de Ensino Religioso (CARON, 2007, p. 320).

Segundo Caron (2007), a mudança de Ensino de Religião para Ensino Religioso, pouco ou nada mudou na concepção de ensino de religião. “A história percorrida revelou o predomínio de influência da Igreja Católica e de denominações religiosas de matriz cristãs” (CARON, 2007, p. 321).

A formação de professores, no decorrer do período recente da História da Educação tem acontecido, conforme Caron (2007, p. 321), por insistência de professores e iniciativas de instituições religiosas confessionais ou ecumênicas e de instituições educacionais que

começaram a promover cursos de curta duração ou de especialização. Os conteúdos desses cursos, porém, partiam do eixo cristão: "Teologia, Bíblia, História da Igreja, Sociologia da Religião, metodologia de ensino e outros".

Em termos de políticas educacionais, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96, as iniciativas de inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar ocorreram de forma inadequada na medida em que o tratamento dispensado à área de conhecimento e componente curricular foi desigual ou especial, atingindo, consequentemente os professores envolvidos nesse ensino, por não terem acesso a uma graduação com habilitação em Ensino Religioso.

Com a finalidade de aprofundar a análise das políticas educacionais a partir do Ensino Religioso, optou-se por estudar dois entes federados, ou seja, dois Estados que desenvolvem políticas específicas quanto ao Ensino Religioso no currículo escolar. Nesses dois Estados, percebe-se uma articulação política mais consistente na implantação do ER. Primeiro será feita uma análise sobre o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina por ser um dos primeiros Estados a inserir o Ensino Religioso nas políticas educacionais. No segundo momento, desenvolveremos estudos sobre esse componente e área de conhecimento no Estado de Goiás por ter sido construída enquanto política de Estado, perpassando duas gestões de governo.

4.1. O Ensino Religioso nas Políticas Educacionais no Estado de Santa Catarina

O Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina possui um histórico semelhante ao do país, sendo que, de 1935 em diante, esteve presente em todas as constituições estaduais. Na trajetória das políticas educacionais do Estado, o Ensino Religioso, a partir de 1970, a Secretaria de Educação de Santa Catarina implantou o Programa de Educação Religiosa Escolar, ecumênico, para a educação de pré-escola, de 1º e 2º graus. O aspecto ecumênico presente no Programa foi articulado pelo Conselho Interconfessional para Educação Religiosa (CIER), constituído por confissões religiosas Cristãs. (CECCHETTI; THOMÉ, 2007).

Em 1980, o Decreto 13.692/81 regulamenta o Ensino Religioso e concede às confissões religiosas a realização da formação dos professores.

Este trabalho não resgatará a história do Ensino Religioso em Santa Catarina. Para tal, a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Lurdes Caron[13] apresentam uma análise e reflexão detalhada. Mesmo assim, cabe apontar alguns aspectos históricos julgados relevantes para a discussão.

O Ensino Religioso em Santa Catarina, de 1935 a 1969 era predominantemente confessional católico. Em 1970, a disciplina passou a ser denominada Educação Religiosa Escolar (ERE), de cunho mais aberto, independente de credo religioso, inserido no currículo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Nesse mesmo ano, as diferentes denominações religiosas cristãs organizadas apoiaram a nova proposta de Educação Religiosa Escolar. Essas denominações, articuladas com a Secretaria de Estado da Educação, realizavam a formação de professores. (CARON, 2011).

Em 1972, na primeira Assembleia das Igrejas Cristãs, foi organizado o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa Escolar (CIER) com o objetivo de "acompanhar a implantação e a necessária atualização do currículo de ERE" (CARON, 2011, p. 4). Em 1998, o CIER passou a ser denominado de Conselho de Igrejas para o Estudo e Reflexão com a função de "a função de promover e coordenar atividades ecumênicas entre denominações cristãs" (CARON, 2011, p. 4). Com o intuito de atender a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), nesse mesmo ano, foi criado o Conselho do Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina (CONER/SC). Segundo Caron (2011, p. 4):

> A diretoria do CONER com seus limites, sempre que possível, colabora gratuitamente na formação de professores; acompanha a elaboração dos conteúdos curriculares, com a participação de professores e preocupa-se com a formação contínua de docentes. Esta formação é essencial para realização pessoal e existencial e para contribuição na sociedade.

A Entidade civil criada nos diferentes Estados tem a função de prestar assessoria às Secretarias de Educação Estaduais para a implantação da Lei 9.475/97 (BRASIL, 1997) e viabilizar políticas públicas de formação de professores (CARON, 2011).

Nessa trajetória, em 1969, o sistema estadual implantou o Plano Estadual de Educação envolvendo todos os componentes curriculares, entre eles, portanto, a Educação Religiosa Escolar, com o objetivo de implantar o Novo Sistema de Ensino. Nessa nova proposta, desenvolvida de 1970 a 1990, o Ensino Religioso:

---

[13] Ver CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões**: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal, 1997. CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares**: formação de professores ao Ensino Religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

> teve como princípio metodológico a interação entre as experiências culturais e religiosas, num projeto coerente de vida que permita ao educando chegar a uma síntese entre ciência e fé (CARON, 2011, p. 5).

Em meio a esse processo, em 1995, por ocasião dos 25 anos do CIER, foi constituído o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso[14] (FONAPER) que "nasceu da necessidade de unir forças na luta pelo reconhecimento do Ensino Religioso como disciplina escolar" (CECCHETTI; THOMÉ, 2007, p. 146).

O FONAPER, criada em 26 de setembro de 1995, com a presença de professores e pesquisadores provenientes de quinze estados e quarenta e duas entidades educacionais e religiosas presentes, é uma:

> Associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, com duração por tempo indeterminado, que congrega, conforme este Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso - ER, sem discriminação de qualquer natureza (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1995, Estatuto).

No ato de fundação do Fórum, foi elaborada e assinada a Carta de Princípios, um "contrato moral" que os signatários do Fórum estabelecem consigo mesmo e com seu comprometimento ético com a Educação. Nessa carta de Princípios consta (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1995):

> 1 – garantia que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religioso e cultural do educando;
> 2 – definição junto ao Estado do conteúdo programático do Ensino Religioso, integrante e integrado às propostas pedagógicas;
> 3 – contribuição para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana;
> 4 – exigência de investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para o Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como garantindo-lhes condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários.

Uma das ações desenvolvidas pelo FONAPER foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), que constituem um marco na história da educação brasileira na medida em que, pela primeira vez:

[14] Nessa dissertação optamos pela proposta do FONAPER como base para analisar o ER devido ao seu processo de construção realizado por pesquisadores e pesquisadoras, bem como por religiosos e religiosas que buscaram perceber um novo momento na história da educação, com o intuito de superar o paradigma vigente a partir de uma concepção integral de ser humano.

> pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores, conseguiram juntas construir os elementos constitutivos do Ensino Religioso como disciplina escolar, cujo objeto é o Fenômeno Religioso. (CECCHETTI; THOMÉ, 2007, p. 146).

Os Parâmetros (FONAPER, 2007) apontam para uma concepção de Ensino Religioso que:

> Por imperativo ético e religioso, e por sua própria natureza, a escola não tem como função propor a adesão e vivência de princípios de conduta religiosa e confessional, já que pertencem a uma determinada religião, mas prover aos educandos oportunidades de entendimento dos momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania.

Em 1998, com a participação de professores, a partir da implantação do Plano de Ação por parte da Secretaria de Educação, foram elaborados os Pressupostos Filosóficos/Teológicos e Psicopedagógicos da Educação Religiosa Escolar.

Em 2003, dois eventos, conforme Cecchetti, Thomé (2007), são marcantes para a trajetória do Ensino Religioso em Santa Catarina: a segunda edição do Seminário Catarinense, ocorrido na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) com o tema "Educação e Transcendência" e a fundação da Associação de Professores de Ensino Religioso do Estado de SC (ASPERSC). Esses dois acontecimentos contribuem para "a organização coletiva dos profissionais que lecionam e pesquisam sobre o Ensino Religioso" (CECCHETTI; THOMÉ, 2007, p. 149).

A seguir, serão apresentados, de forma sintética, aspectos que considerados relevantes para uma análise das políticas educacionais, a partir do Ensino Religioso.

Quadro 3 – O Ensino Religioso no Estado de SC

Concepção	Relegere (Retomar, reler, tornar a percorrer)
Responsável legal	Secretaria de Educação
Séries/Anos	1ª a 8ª série – Atualmente 1º ao 9º ano
Conteúdos propostos	Ser humano; conhecimento revelado; conhecimento elaborado; diversidade das práticas; caminhos de integração
Entidade civil	Conselho do Ensino Religioso do Estado

	de SC – CONER/SC
Financiamento público	Programa Magister[15] Parecer 141/1996, atualmente PARFOR
Concurso público realizado	2001 e 2005
Ano de criação da lei	Decreto 3.882/2005
Curso de formação em nível superior	Ciências da Religião – Habilitação Plena em em Ensino Religioso
IES que oferecem cursos de licenciatura	UNISUL, UNIVILLE, FURB, UNC, UNOESC, UNOCHAPECÓ

Fonte: Autoria própria, 2011.

O Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina, de acordo com a Secretaria de Educação, é área de conhecimento, conforme Resolução 02/98, CEB/CNE (BRASIL, 1998) e, visa garantir ao cidadão o acesso ao conhecimento religioso, entendido como "sistematização da dimensão da relação do ser humano com a Realidade Causal, tendo como complementares os demais conhecimentos articulados, explica o significado da existência humana em sua cultura e religiosidade" (SANTA CATARINA, 2001, p. 8).

A formação integral e o pleno desenvolvimento da pessoa humana, de acordo com a Constituição Federal, art. 205, é a base para a colaboração entre o Estado e as denominações religiosas, previsto no art. 19 da Carta Magna.

O Ensino Religioso é concebido com base na definição de Religião, cuja etimologia latina de *relegere* significa retomar, reler, tornar a percorrer. A releitura a ser feita é a do fenômeno religioso "é uma forma histórica que assume a capacidade de abertura ao Transcendente, inscrita na experiência da vida" (sic). (SANTA CATARINA, 1998, p. 234). Ou seja, o objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso (CARON, 2011).

O Governo do Estado de Santa Catarina, através do Decreto 3.882 de 2005, assinado pelo governador Luiz Henrique da Silveira, com base na legislação vigente, regulamenta o Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental, de 1ª a 8ª série, da Rede Pública Estadual, como disciplina normal das escolas e de matrícula facultativa para os estudantes, e integrante da formação básica do cidadão, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Nesse Decreto (SANTA CATARINA, 2005, § 1º):

[15] Programa de incentivo à formação docente em nível superior, que entre suas ações, oferta cursos de graduação plena e formação em caráter emergencial nas áreas de conhecimento mais carentes de professores habilitados (Santa Catarina, Parecer CEE 87/963).

> [...] entende-se por Ensino Religioso, possibilitar ao educando o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o transcendente, de forma reflexiva e integrada ao contexto de Santa Catarina.

O referido Decreto (SANTA CATARINA, 2005, § 2º) apresenta como objetivo do Ensino Religioso:

> [...] subsidiar o entendimento do fenômeno religioso a partir do conhecimento das culturas e tradições religiosas presentes no convívio social dos educandos e educandas, como a finalidade de se educarem e promoverem uma educação para o diálogo inter-cultural e a paz como compromisso histórico diante da vida e do transcendente.

Um aspecto a ser ressaltado nessa análise, são as restrições (SANTA CATARINA, 2005, art. 4º § 1º) no desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso na medida em que:

> [...] impede colocações de conotação ideológico-político-partidárias, nem quaisquer formas de discriminação a religiões ou pessoas, bem como não será utilizado material didático que contrarie o estabelecido neste dispositivo.

As aulas de Ensino Religioso nas escolas devem desenvolver atividades previstas no programa da disciplina, na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, sendo que cabe à Secretaria de Educação estabelecer as normas de habilitação e admissão dos professores, bem como a definição dos conteúdos curriculares. A formação desse professor deverá ser feita em cursos de licenciatura plena em Ensino Religioso em universidades. Para tal, foi implantado o Programa Magister, anteriormente mencionado.

Os conteúdos do Ensino Religioso, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina - Implementação do Ensino Religioso- Ensino Fundamental, 2001, são organizados em conceitos essenciais: ser humano; conhecimento revelado; conhecimento elaborado; diversidade das práticas; caminhos de integração.

No conceito ser humano, os conteúdos devem ser estabelecidos a partir de:

> a) As orientações para o relacionamento com o outro, respeitando a Alteridade;
> b) Conhecimento do conjunto de princípios de cada Tradição Religiosa;
> c) A fundamentação dos limites éticos/morais propostos pelas várias Tradições Religiosas. (SANTA CATARINA, 2001, p. 15).

O conhecimento revelado deve ter seu conteúdo desenvolvido a partir de:

> a) As formas de revelação do revelante ao espaço sagrado;
> b) Origem da autoridade da palavra revelada, segundo as diversas Tradições Religiosas;
> c) A revelação do Transcendente, na visão das diversas Tradições Religiosas;
> d) As possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e a inexistência de vida após a morte (SANTA CATARINA, 2001, p. 16).

Já o conhecimento elaborado, deve ser desenvolvido a partir de:

> a) A evolução dos conhecimentos e das estruturas religiosas no decorrer dos tempos (História e Tradição Religiosa);
> b) A função política das ideologias religiosas (Sociologia e Tradição Religiosa);
> c) As determinações da Tradição Religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo (Psicologia e Tradição Religiosa);
> d) A descrição das representações do Transcendente nas Tradições Religiosas: exegese/comentários, teologias;
> e) Conjunto de mitos, crenças e doutrinas em cada Tradição Religiosa;
> f) Conhecimento das práticas de reflexão do homem diante do Transcendente (Filosofias e Tradições Religiosas);
> g) a ideia do Transcendente (SANTA CATARINA, 2001, p. 16-17).

A diversidade das práticas deve ter seu conteúdo desenvolvido, considerando:

> a) A descrição de práticas e rituais religiosas significantes, elaborados pelos diferentes grupos religiosos;
> b) A identificação dos símbolos mais importantes de cada Tradição Religiosa, comparando seu(s) significado(s);
> **c)** Estudos das práticas de espiritualidade utilizadas pelas diferentes Tradições Religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo (SANTA CATARINA, 2001, p. 17).

Os conteúdos a serem desenvolvidos no conceito "caminhos de reintegração" devem partir de:

> a) Conhecimento dos mitos e histórias, dos textos e das tradições orais de corporalidade e ancestralidade;
> b) A descrição do contexto socio-político-religioso significante em algumas Tradições Religiosas na redação dos textos sagrados/tradições orais de corporalidade e ancestralidade;
> **c)** A análise e a hermenêutica dos mitos e histórias, dos textos sagrados e tradições orais de corporalidade e ancestralidade (SANTA CATARINA, 2001, p. 17).

A Secretaria de Educação do Estado, como preconiza a legislação, discutiu e estudou com o Conselho do Ensino Religioso de Santa Catarina, entidade civil composta por quatorze denominações religiosas, a elaboração da Proposta de Implementação do Ensino Religioso e continua refletindo sobre essa área de conhecimento com essa entidade (SANTA CATARINA, 2001, p. 6).

Uma análise preliminar, mas necessária, pode nos conduzir a uma compreensão de uma retomada da relação Igreja-Estado através do processo de construção da Proposta de Implementação do Ensino Religioso, mas também pode ser compreendido como:

> um exercício estratégico de sobrevivência e sutil pontuamento de territórios e territorialidades para um componente curricular historicamente marginalizado e/ou manipulado, em fase de visibilização pedagógica (KOCH, 2007, p. 76).

Um dado importante, ao analisar a política educacional de Santa Catarina, é a ação desencadeada através do Programa Magister criado para responder às exigências do Plano Decenal de Educação para todos (1993 – 2003), da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. O Programa prevê oferecimento de cursos de formação de professores em serviço, em nível superior, em diferentes áreas.

De acordo com Caron (2010, p. 279), a Secretaria de Educação e Desporto (SED), ao implantar o Programa Magister, o faz, em articulação com onze Universidades Regionais, a Universidade do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina que:

> [...] desenvolveram Cursos de Licenciatura Plena para a habilitação de professores nas diferentes áreas, a saber: Ciências Naturais e Matemática, Pedagogia – Séries iniciais, Pedagogia – Educação Especial, Ciências Física, Ciências – Biologia, Letras – Português e Inglês, Ciências Sociais – Geografia e História, Ciências Química, Ciências da Religião, Letras – Português e Espanhol, Letras – Português e Italiano, Letras – Português e Alemão, Educação Artística. Ao todo, nas respectivas áreas, entre os concretizados e os em ação, um total de 104 cursos.

Entre as IES que vem oferecendo regularmente cursos de licenciatura em Ciências da Religião, Licenciatura em Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina estão a UNIVILLE e FURB. Em 2008, a UNOCHAPECÓ e a UNIVERSIDADE SÃO JOSÉ passaram a ofertar o referido curso. Já em 2009, através da Plataforma Freire desenvolvido pelo MEC, outras IES do Estado começaram a ofertar o curso (CARON, 2010).

Com a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR[16] - Ação conjunta do Ministério da Educação - MEC, Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES e Secretarias de Educação dos Estados e Secretarias de Educação

[16] O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. Os tipos de cursos oferecidos são: Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor

dos Municípios – SEMEDs, instituído pelo Decreto 6.755 de 29/01/2009, a formação de professores de Ensino Religioso em nível de licenciatura é oferecida pelas seguintes instituições envolvidas: UDESC, UFSC, UFFS, IF-SC, IFC e as Instituições filiadas a ACAFE[17] (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2011).

Numa breve avaliação, conclui-se que a inclusão do Ensino Religioso nas políticas educacionais de Santa Catarina é um marco na trajetória de construção de uma nova educação, uma vez que foi o primeiro Estado a inserir o ER no currículo escolar e articular a formação docente. Conforme Caron (2010):

> O ER e a formação dos professores significam a possibilidade de uma nova forma de se educar na diversidade cultural religiosa da humanidade, assim como auxiliar na promoção da dignidade, respeito e liberdade individual (p. 285).

No final da análise das políticas educacionais do Estado de Santa Catarina, conclui-se que, no currículo escolar, o Ensino Religioso está contemplado através da proposta curricular elaborada em 2001 com o envolvimento da entidade civil, a formação de professores está articulada com as políticas educacionais do governo federal e com as IES, mesmo que nem todas ofereçam a licenciatura em Ensino Religioso. Ocorreram dois concursos públicos para a área do Ensino Religioso, mesmo assim continua a prática corrente dos contratos temporários de professores. A proposta curricular carece de uma atualização e revisão diante das transformações educacionais e sociais ocorridas nos últimos anos.

[17] ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Conforme os Estatutos: "Pessoa jurídica de direito privado, é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em dois de maio de um mil novecentos e setenta e quatro, em Assembléia Geral dos dirigentes das fundações educacionais criadas no Estado de Santa Catarina por lei dos Poderes Públicos Estadual e Municipais, com o objetivo de congregar e integrar as entidades mantenedoras do ensino superior no Estado de Santa Catarina". São associadas fundadoras: a) Fundação Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI; b) Fundação Educacional de Brusque – FEBE; c) Fundação Educacional Regional Jaraguaense - FERJ; d) Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB; e) Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense – UNIPLAC; f) Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI; g) Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ; h) Fundação Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI; i) Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; j) Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina – FUNOESC; l) Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE; m) Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe – FEMARP; n) Fundação Universidade do Contestado - Campus de Caçador; o) Fundação Universidade do Contestado - Campus de Canoinhas; p) Fundação Universidade do Contestado - Campus de Concórdia; q) Fundação Universidade do Contestado - Campus de Curitibanos; r) Fundação Universidade do Contestado - Campus de Mafra; s) Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

4.2 O Ensino Religioso nas Políticas Educacionais no Estado de Goiás

Após análise das políticas educacionais e das orientações para o Ensino Religioso, percebe-se um processo diferente daquele desenvolvido em Santa Catarina.

A proposta curricular para o Ensino Religioso do Estado de Goiás por ser uma das propostas curriculares mais recentes do país, incorporando, em suas proposições, as discussões mais atuais em termos de políticas educacionais, mesmo estando ainda em fase de implantação. Os documentos a serem analisados são: "Currículo em Debate - Reorientação Curricular do 1º a 9º ano – sequencias didáticas – convite à ação: Ensino Religioso", publicado em 2009, e "Currículo em Debate - reorientação curricular do 1º ao 9º ano - expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação - versão preliminar", publicado em 2007 pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. A escolha por essa proposta está relacionada ao processo de elaboração do documento:

> em parceria com as Universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás, com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com a Fundação Itaú Social e com professores da rede pública estadual. (GOIÁS, 2009, p. 5).

O documento é resultado, portanto, de um processo de participação, iniciado em 2004, nas definições das políticas educacionais do Estado e não de governos, pois o referido documento, inserido numa coletânea de publicações da Secretaria de Educação de Goiás, perpassou duas administrações do Estado. (GOIÁS, 2009).

O documento foi elaborado a partir reuniões de estudo na área de conhecimento, em espaços de discussão coletiva, planejamento, replanejamento do trabalho pedagógico com o intuito de "transformar nossa prática, num esforço conjunto, e atender as exigências educacionais de nosso tempo e espaço". (GOIÁS, 2009, p. 8).

No Estado de Goiás, o Ensino Religioso é organizado em sequências didáticas compreendidas como:

> uma situação de ensino e aprendizagem planejada, organizada passo a passo e orientada pelo objetivo de promover uma aprendizagem definida. São atividades sequenciadas, com a intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais. (GOIÁS, 2009, p. 13).

As sequências didáticas seguem um roteiro estruturado que consiste na "apresentação da proposta de trabalho; levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; ampliação do

conhecimento em questão; sistematização e avaliação" (GOIÁS, 2009, p. 13). A apresentação da proposta fornece uma visão geral do processo, com os objetivos a serem alcançados. Os conhecimentos prévios são aqueles que os estudantes, através das experiências dentro e fora da escola, adquiriram sobre o assunto a ser estudado. A ampliação do conhecimento, função primordial da escola, requer segurança do docente em relação ao conteúdo e à metodologia, e proporcionar um "mergulho no tema". A sistematização do conhecimento é "um momento de síntese e de divulgação dos produtos finais do trabalho, apontando também para possíveis retomadas e/ou novas perspectivas de trabalho" (GOIÁS, 2009, p. 14). A avaliação acontece em todo o processo das sequências didáticas baseadas nos registros e reflexões do docente e dos estudantes a respeito das aprendizagens realizadas, dos avanços e dificuldades. A autoavaliação também é relevante e parte do próprio processo de aprendizagem (GOIÁS, 2009).

As sequências didáticas permitem a elaboração de contextos de produção e encontra-se, de acordo com os dados disponíveis, num estágio que, sinteticamente, pode ser apresentado:

Quadro 4 – O Ensino Religioso no Estado de GO

Concepção	Relegere (retomar, reler, tornar a percorrer)
Responsável legal	Secretaria de Educação
Séries/Anos	Ensino Fundamental, Médio e EJA
Conteúdos propostos	Antropologia das Religiões; Sociologia das Religiões; Filosofia das Religiões; Literatura sagrada e símbolos religiosos
Entidade civil	Comissão Interconfessional do Ensino Religioso de Goiás – CIERGO
Financiamento público	-
Concurso público	Não realizado
Ano de criação da lei	CEED/GO Resolução 285/2005
Curso de formação em nível superior	-
IES que oferecem cursos de licenciatura	-

Fonte: Autoria própria, 2011

O Ensino Religioso, de acordo com a Resolução nº 285/2005 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, é "área de conhecimento integrante da base nacional comum e visa subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso" (GOIÁS, 2005, art. 2º). Ainda conforme a Resolução citada, essa disciplina é:

> De matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de oferta obrigatória, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio, inclusive de educação de jovens e adultos, assegurado o respeito à diversidade religiosa e cultural do Brasil e a todas as crenças individuais (Art. 1º)

Na proposta da Secretaria de Educação, o Ensino Religioso estrutura-se a partir da escola, espaço privilegiado para a construção das bases da cidadania e do conhecimento sobre o fenômeno religioso e não está mais baseado no "modelo ultrapassado de repasse de conteúdos" (GOIÁS, 2009, p. 17).

A concepção de Ensino Religioso está ancorada na LDB (BRASIL, 1996, art. 2º), que afirma que a educação é dever da família e do Estado para desenvolver o estudante, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A relação dos princípios da LDB com o Ensino Religioso é percebida através dos incisos II, III, IV, IX e XI (BRASIL, 1996, art. 3º):

> [...] II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.
> III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. [...].
> IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância. [...].
> IX – Garantia de padrão de qualidade. [...].
> XI – Vinculação entre Educação Escolar, trabalho e as práticas sociais. [...].

Além dessas bases, os quatro pilares da Educação, apresentados por Jacques Delors para a UNESCO, sinalizam para uma congruência com o novo paradigma do Ensino Religioso, na medida em que a Educação se sustenta no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, conviver e aprender a ser.

No relatório de Delors (1999, p. 50), nas recomendações encontramos:

> Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de melhor se compreender.

Com base nesses pressupostos, o Ensino Religioso é desenvolvido em Sequencias Didáticas que contribuem na práxis do currículo, cujos conteúdos programáticos se articulam em eixos temáticos. Como o Ensino Religioso é disciplina a partir do 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ou da 5ª série para o ensino desse nível da educação básica de 8 anos e também no Ensino Médio. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina será trabalhada como tema transversal (GOIÁS. 2005). Esse componente curricular não é computado nas 800 horas exigidas pelo art. 24 da LDB.

Os conteúdos curriculares são organizados em eixos temáticos que contemplam:

> I - Antropologia das Religiões: o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido.
> II - Sociologia das Religiões: o fenômeno religioso é estudado do pondo de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças.
> III - Filosofia das Religiões: O fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades.
> IV - Literatura sagrada e símbolos religiosos: refere-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros. (GOIÁS, 2005, art. 5º).

Esse currículo a ser desenvolvido através das Sequencias Didáticas requer um professor integrante efetivo do quadro do magistério estadual, investido na função pública. Sua formação para a docência no Ensino Religioso far-se-á por meio de:

> I - cursos de formação para o Ensino Religioso, fornecidos pela SEE - Secretaria de Estado da Educação , com carga horária mínima cumulativa de 360 (trezentos e sessenta) horas presenciais, de capacitação, a serem autorizados pelo Conselho Estadual de Educação;
> II - curso de graduação em nível de licenciatura em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso
> III - curso de pós–graduação lato sensu e strictu-sensu, em Ciências da Religião, em Ensino Religioso ou equivalente. (GOIÁS, 2005, art. 10º).

Nas pesquisas realizadas sobre o Ensino Religioso no Estado de Goiás, não foi encontrada nenhuma referência a concurso público.

Até o momento, através dos levantamentos realizados, não foi possível identificar um plano de formação de professores em nível de licenciatura enquanto política educacional, bem como IES que ofereçam a referida graduação em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Há, contudo, informações sobre a realização de cursos de formação e capacitação, entre 1998 e 2002, pelo CIERGO e Secretaria de Educação, em forma de módulos e, entre

2003 e 2004, de cursos de especialização, com carga horária de 360 horas, pela Universidade Católica de Goiás que também oferece, em nível de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado em Ciências da Religião. A UniEvangélica de Anápolis ofereceu curso de especialização em Ciências da Religião com ênfase em Ensino Religioso, em parceria com o Seminário Presbiteriano Brasil - Central. Ainda cabe o registro das treze Regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação que têm realizado encontros e cursos de formação de curta duração (Paraná, 2011).

A seguir, será apresentada a metodologia usada no presente do trabalho, buscando relacioná-la ao tema analisado.

5 A METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é um aspecto central no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica que visa lançar olhares sobre um objeto específico, particular, dentro de um movimento real da história, estabelecendo conexões entre o referencial teórico e os dados coletados.

A análise crítica do objeto norteia o método dialético na pesquisa, que nos leva a desvelar as determinantes dentro de uma compreensão de totalidade do processo com o objetivo de construir a epistemologia capaz de criar as bases teóricas para a sua transformação. O método dialético tem como principal característica a contextualização do problema, sendo a historicidade o princípio da relação sujeito e objeto.

A pesquisa acadêmica frequentemente resvala, segundo Nosella e Buffa (2005 p. 355), em "reducionismos teóricos, tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética". Não se tem o interesse, por isso, em apresentar curiosidades sociais, fatos pitorescos, acontecimentos históricos sem levar em consideração a relevância do mesmo para a compreensão da totalidade histórica, mesmo que isso seja um processo exigente e com certo grau de desafio acadêmico. O desafio é conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade que, vivenciando uma crise paradigmática, amplia as linhas de investigação através da diversificação teórico-metodológica ou aprofunda a fragmentação epistemológica e temática que dificulta a compreensão da totalidade do fenômeno educacional (NOSELLA; BUFFA, 2005).

Com o intuito de abarcar a totalidade histórica, adota-se o método dialético, ao descrever o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. Temos ciência de que na aplicação do método, nem sempre entramos em todas as relações, devido à complexidade temática e as inúmeras transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nos tempos hodiernos.

Por isso, o método dialético parece mais adequado para uma análise do processo de análise do objeto de estudo em questão, as políticas educacionais no currículo escolar a partir do Ensino Religioso. Outros métodos poderiam dar sustentação ao processo investigativo, tais como a positivista (o dado empírico é absoluto, um fim em si mesmo), idealista (supervaloriza a subjetividade e a intencionalidade humana), estruturalista (a sociedade é um mero jogo estrutura e superestrutura) e a culturalista (há uma descrição das variadas formas culturais, suscitando emoção e encantamento, sem a dimensão da indignação diante da desigualdade social) (Nosella, Buffa, 2005).

O método a ser adotado será o dialético, buscando estudar as contradições no processo de definição curricular. Esse método parte de um entendimento racional da realidade, na busca pela explicação da mesma para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A realidade é constituída de fenômenos que são completos em si mesmo, mas que podem se articular uns com os outros, o que possibilita a descrição precisa de cada fenômeno, na sua inteireza e nas relações que mantém uns com os outros (WACHOWICZ, 2001, p. 3).

A dialética, segundo Houaiss, Villar (2001, p. 1030), "em sentido bastante genérico, indica oposição e conflito originados pela contradição" O prefixo da língua grega *diá* (separação, dissociação, dispersão), e *lektiké (tekhné)* arte de discutir. Em síntese, dialética é a "arte de relacionar os contraditórios" (NOSELLA, BUFFA, 2005, p. 359). A palavra grega "dia-lektiké", conforme Jaromír Kukal, Pavel Kapoun, Jana Kapounová, "significa a arte de levar adiante um diálogo, ou seja, a arte de desenvolver dois pontos de vista (no entanto contrastantes podem olhar), teses e suas antíteses, a fim de alcançar a verdade mais elevada – síntese[18]".

Segundo Pinto (2011, p. 1), "as categorias metodológicas fundamentais na dialética são a totalidade, a historicidade e a contradição". Essas categorias visam contribuir na superação da fragmentação cartesiana reinante na pesquisa científica que, conforme Lara (2007, p. 74):

> A pesquisa científica e suas 'metodologias' estão submetidas à concepção burguesa de ciência, a qual potencializa o desenvolvimento do conhecimento segundo a ótica do capital. O conhecimento, ou melhor, a sistematização da realidade social está voltada para interesses 'produtivos', o que torna limitada a relação do saber com o 'mundo dos homens'. Em favor desta concepção, adota-se, freqüentemente, o argumento de que a extensão da ciência moderna é sinônimo de especializações em todas as áreas do saber. O conhecimento está fragmentado e é acentuado pela falta de diálogo entre as áreas, o que, conseqüentemente, colabora para a compreensão do homem e da sociedade como partes isoladas da dinâmica social e da tecedura histórica .

A presente pesquisa desenvolvida buscou superar a tendência fragmentária da educação na medida em que busca abarcar a totalidade que, conforme Ciavatta (2001, p. 132):

> [...] é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção

[18] means the art of carrying on a dialogue, i.e. the art of developing two views (however contrasting they may look), theses and their antitheses in order to reach the higher truth – synthesis.

> social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

A totalidade, no entanto, não deve ser compreendida como tudo, mas como define Ciavatta (2001, p. 132):

> [...] Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

Esse conjunto de fatos articulados, produzidos pelo ser humano, é desenvolvido na realidade concreta, histórica, resultado de um processo de síntese. Segundo Marx (1985, p. 14):

> O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (hegeliano), a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

O pensamento dialético da materialidade da realidade coloca o ser humano como produtor, como condição ontológica, da sua existência humana. Marx destaca que "a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem os homens" (MARX, 1985, p. 34). O ser humano se diferencia, por isso, dos animais, pois é capaz de "produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material" (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

A produção da realidade é um processo complexo e requer um método investigativo para a compreensão da mesma. Marx (1978, p. 116), ao descrever o método dialético, ensina:

> A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples.

> Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

O método dialético se baseia na contradição, totalidade e historicidade (WACHOWICZ, 2001). Essas categorias basilares do método dialético visam a reapropriação do real e não a abstração, resultado do pensamento sobre a realidade. Cardoso, 1984, (*apud* WACHOWICZ, 200, p. 6-7) afirma que:

> Para esta concepção, não basta ter realidade para ser concreto. O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Atingida uma determinação geral, com ela se é capaz de entender as grandes linhas dos fenômenos que ela pode determinar, sejam eles já realizados ou não. Nesse sentido, a população, que é real, só se torna concreta quando traz nela mesma as suas múltiplas determinações – o que realmente ocorre, mas que a representação imediata é incapaz de captar, porque estas determinações diversas não aparecem, a não ser naquilo que determinam, na forma determinada. Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/ determinado (...) A perspectiva seguida por Marx é a de que o concreto aparece no pensamento como resultado, embora seja o verdadeiro ponto de partida. O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato).

Para Marx (1980), o método dialético está baseado na concepção materialista de história que tensiona a concepção de Ensino Religioso na medida em que há uma disputa sobre a intervenção do poder público na mediação entre ele, o indivíduo e a sua consciência. Segundo Marx,

> Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a este modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estádios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência, religião, filosofia, moral, etc. etc.- e estudando a partir destas o seu nascimento: deste modo, naturalmente, a coisa pode também ser pensada na sua totalidade. (p. 39).

Com base no método dialético, pode-se concluir, de acordo com BARRA (2007), que "as relações sociais são produto das relações humanas e estas são também produtos da consciência humana, que por sua vez é intrinsecamente dependente da produção material dos homens".

As relações sociais resultam de um processo humano, assim, as políticas educacionais são construções humanas dentro de um contexto histórico concreto. Nessa

história, a política educacional reflete as condições materiais dos seres humanos que vivem em culturas. No nosso caso, a sociedade brasileira é marcada por uma diversidade cultural religiosa, que tensiona as ações do Estado na educação.

O Ensino Religioso esteve presente no decorrer da história brasileira. Inicialmente como uma cultura hegemônica, imposta sobre a sociedade de índios e negros. A catequese contribuía para a criação de uma Nação com características monoculturais européias. Com as mudanças sociais ocorridas na Europa e posteriormente no Brasil, essa relação Igreja-Estado passou por crises que culminaram na ruptura entre ambos. Mas essa ruptura republicana durou pouco tempo por motivações políticas de governo. Em 1931, a relação Igreja-Estado ressurgiu através da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar, mesmo que, nesse período, há uma forte identificação com os ideais franceses e norte-americanos na educação brasileira.

Os interesses dos Pioneiros da Educação, os interesses da Igreja Católica e as necessidades do governo Getúlio Vargas criaram as condições para uma nova e tensa relação que continua presente e atual.

Em meio a esses movimentos, o país passou por transformações econômicas e sociais que deram um novo impulso no currículo escolar. Por um lado, a laicidade do Estado, por outro, a religião institucionalizada exercendo poder e continuar influenciando de alguma maneira a formação dos estudantes. Um lado buscando e defendendo um Estado sem vínculos ou identidade religiosa. O outro, buscando reatar as relações do período colonial.

Nesse tensionamento, o Estado define as normas, a legislação, incluindo o Ensino Religioso enquanto política pública. Mas, ao mesmo tempo, delega às Igrejas, a formação e a definição do currículo que permaneceu confessional até a década de 1990.

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o país passou a contar com uma nova política pública, resultado de um processo participativo de diferentes grupos que resultou na manutenção do Ensino Religioso na escola. A concepção, porém, desse componente curricular foi modificado por meio de uma articulação que culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. Os PCNER apresentam uma compreensão de Ensino Religioso enquanto manifestação do ser humano que vive numa cultura cujo substrato é religioso. Com isso, apesar do Estado Brasileiro não adotar os PCNER, os professores e as entidades civis criadas por força da lei passam desenvolver currículos escolares com uma concepção não proselitista, conforme apregoa a Carta Magna.

O Sistema de Ensino é baseado na colaboração entre os entes federados, o que possibilita que cada Estado elabore suas próprias políticas educacionais. Nos casos estudados, percebem-se as dificuldades e contradições presentes na medida em que, no caso de Santa

Catarina, há um currículo escolar, um programa de formação articulado com o Sistema Federal, e não há um currículo nacional e nem programa de formação de professores para o Ensino Religioso.

No caso de Goiás, há uma política de Estado na elaboração da proposta curricular, mas não há políticas de formação docente e concurso público. Por que não há uma política de formação de professores em nível de licenciatura? Por que não há concurso para professores de ER? Qual o perfil do professor de ER (tem mais afinidade com a questão religiosa ou tem mais tempo disponível)?

As contradições apresentadas indicam uma ação do Estado em diferentes esferas da realidade concreta que requer, a cada momento, uma nova ação e intervenção com o intuito de garantir o Estado de Direito dos cidadãos que vivem num contexto cultural religioso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que as pesquisas e as reflexões são finalizadas, retoma-se os objetivos apresentados na introdução deste trabalho: refletir sobre as políticas educacionais, a partir do componente curricular Ensino Religioso, enfatizando o olhar sobre a legislação brasileira no tocante ao tipo de currículo que esta reforça, analisar as perspectivas presentes nas políticas educacionais no currículo escolar e estudar propostas curriculares implantadas através das políticas educacionais que contribuam na construção de um currículo, que seja viável para uma sociedade baseada na diversidade cultural religiosa, enquanto componente curricular Ensino Religioso no regime republicano.

No decorrer da pesquisa, os diferentes momentos e movimentos políticos marcaram as condições históricas concretas das pessoas que participam do jogo do poder enquanto exercício de cidadania. As tensões que permearam o surgimento da República no Brasil indicam uma ruptura abrupta de relações entre Igreja-Estado, que favoreciam até então a ambos. Mesmo com a implantação do regime republicano, inicialmente, essa relação Estado-Religião, apesar do tensionamento, de alguma forma se manteve.

Os movimentos dos Pioneiros da Educação e da Escola Nova pressionaram o Estado a romper com os resquícios do colonialismo marcado pelo padroado. Os interesses de grupos sociais divergentes conduziram o Estado a uma política de exclusão e, logo em seguida, de inclusão da religião nas políticas educacionais e, mais especificamente, no currículo escolar. *Pari passu*, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em andamento contribuíram para a construção de um sistema educacional brasileiro. Mas esse sistema idealizado somente se tornou realidade nos anos 60, mesmo que essa política não tenha se tornado efetiva na sua totalidade até o momento.

As constantes tensões e conflitos de concepções do ser humano e de Estado resultaram em políticas contraditórias enquanto ações planejadas, articuladas e implantadas na sociedade. Nesse sentido, o Ensino Religioso se tornou componente curricular obrigatório, mas sem a responsabilidade do Estado de contratar e formar professores e criar as diretrizes curriculares para a escola, delegando a tarefa às igrejas e/ou entidades ecumênicas cristãs.

Esse movimento político contraditório produziu um processo de mobilização em defesa de um ER com características dos novos tempos. Em decorrência dessas articulações, o

Estado passou a definir as orientações mínimas para a implantação de um currículo que minimamente contemplasse a diversidade religiosa da sociedade brasileira.

Na Constituição de 1988, as discussões em torno do ER se tornaram mais intensas através da participação da sociedade brasileira que, através de manifestações civis, provocaram a alteração da legislação, no que faz referência ao Ensino Religioso escolar de maneira a alterar a concepção desse componente curricular, adequando-o aos referenciais teóricos que pautavam as reflexões sobre a Educação.

Nas articulações da sociedade e em decorrência da política educacional, o Estado elaborou a Lei 9.394/96 que, no artigo 33, incluiu o ER numa perspectiva confessional ou interconfessional. Com a pressão exercida pelas entidades civis e religiosas, foi promulgada a Lei 9.475/97 que insere o ER no currículo escolar. Nessa mesma época, com a criação do FONAPER e do trabalho realizado pelo CIER em Santa Catarina, o Ensino Religioso passa a ter diretrizes e parâmetros curriculares.

Em 2001, o Estado de Santa Catarina editou a sua Proposta Curricular para o ER, marco importante nas políticas educacionais, assegurando formação em nível de licenciatura, concurso público, carga horária, etc. Esse acontecimento é significativo dentro de um Estado republicano cujo princípio se baseia na laicidade.

Também Goiás inicia seu processo de elaboração das políticas educacionais nas quais o ER é contemplado. Nesse caso, o Estado assume a elaboração enquanto política de Estado e não de governo, pois a Proposta Curricular é construída no decorrer de duas gestões de governo.

Nos casos de SC e GO, a elaboração da Proposta Curricular contou com a presença da entidade civil, de professores e do próprio Estado. As políticas decorrentes dessas construções se diferenciam significativamente enquanto ações políticas, marcadas pela realização de concursos ou somente formação continuada, por exemplo.

A laicidade do Estado está relacionada com a ruptura do Estado religioso. Essa relação do Estado com a realidade passa a ser pautada por relações de parceria com as religiões, quando há interesse do Estado. No caso em estudo, atualmente percebemos que o ER não está em fase de discussão enquanto componente curricular e área de conhecimento, pois este não é compreendido enquanto elemento eclesial e nem concebido enquanto catequese, mas conforme as orientações legais do Estado.

A concepção de ER, porém, ainda não está suficientemente construída em termos de política educacional, pois a carência de formação de professores ainda representa uma diversidade de práticas mais identificadas com as práticas confessionais, o que sustenta o

movimento contrário ao ER que tem tido um papel importante para um aprofundamento das políticas educacionais, gerando a tensão dialética na realidade com vistas a um novo patamar político que poderá transformar as atuais ações do Estado mais objetivas e explícitas.

No decorrer da pesquisa, entende-se que a legislação vigente ainda não é devidamente estudada e compreendida, em especial, na formação de professores. A própria legislação poderá ser aperfeiçoada para garantir políticas mais coerentes com o contexto histórico-social marcado pela diversidade religiosa.

Nos estudos realizados em diferentes autores, percebe-se que o referencial teórico ainda está em fase de construção e também de apropriação por parte dos diferentes sujeitos políticos. Enquanto alguns sujeitos defendem a exclusão do ER por ter conotações catequéticas, outros buscam a inclusão e aperfeiçoamento do currículo com vistas à formação integral do ser humano com vistas à cidadania.

As políticas educacionais apontam para uma posição dúbia em relação ao ER na medida em que o Estado o insere no currículo e, simultaneamente, requer a participação de uma entidade civil composta por diferentes denominações religiosas para formar professores e assessorar o sistema.

O Ensino Religioso se encontra em fase de construção enquanto área de conhecimento com base acadêmica. As pesquisas e produções teóricas nessa área são recentes e estão se configurando em campo de pesquisa. Contudo, há um crescimento significativo de IES, de gestão pública e privada, que estão oferecendo graduações para a formação de professores para o ER.

A legislação atual orienta as políticas educacionais baseada no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, superando o paradigma cartesiano, fragmentador, com vistas a um processo interdisciplinar contextualizado. Nessa perspectiva, o currículo escolar contribui para que os sujeitos sejam capacitados nas habilidades intelectuais e atitudinais necessárias à vida em sociedade, através das articulações das áreas de conhecimento inseridas nas políticas públicas.

O Estado exerce um papel fundamental na condução dos processos políticos numa sociedade constituída por uma diversidade de grupos culturais e religiosos. É do Estado a tarefa de transformar as demandas sociais construídas no jogo democrático em ações políticas que possam qualificar a vida em sociedade. Nesse sentido, as Resoluções, os pareceres, a Carta Magna, os posicionamentos dos diferentes órgãos governamentais influenciam a definição dos rumos da educação e, em sentido contrário, os anseios e necessidades dos grupos sociais condicionam as políticas públicas. É no processo dialético, contraditório,

conflituoso que a sociedade constrói as demandas a serem transformadas em políticas, num constante movimento de tensão. A realidade é resultado da ação humana consciente e não produto do destino ou do acaso ou ainda de fenômenos naturais.

O ER passou por diferentes concepções e ainda apresenta, em suas práticas educativas, resquícios de uma educação monocultural que provoca reações e ações que precisam ser debatidas no contexto acadêmico diante de ações políticas mais elaboradas.

O currículo do ER, nas políticas educacionais do Estado de Santa Catarina e Goiás, segue as concepções propostas pelo FONAPER, entidade civil composta por pesquisadores e educadores. Diante da omissão do Estado, essa entidade elaborou e apresentou os parâmetros curriculares para o ER.

Em cada Estado analisado, a entidade civil constituída por denominações religiosas participou do processo de elaboração da proposta curricular para o ER. No entanto, as ações políticas desencadeadas em Santa Catarina diferem das de Goiás, em especial, na articulação com as IES para a realização de cursos de graduação, realização de concursos públicos, mesmo que essa opção política ainda não tenha dado conta das demandas.

Um aspecto inerente às políticas educacionais no Ensino Religioso, não aprofundado nesta dissertação, está relacionado com o perfil da formação docente. O curso de Ciências ou Ciência da Religião ou das Religiões carece de uma definição mais clara, bem como a dimensão epistemológica dessa área de conhecimento.

Após concluir essa etapa da pesquisa, percebe-se que esse tema está em fase de expansão nas reflexões acadêmicas, restando um vasto campo de pesquisa e produção acadêmica, com vistas a aprofundar as contradições e explicitar as tensões e conflitos presentes na realidade dentro de um Estado Republicano, que tem o desafio de implementar políticas que favoreçam o exercício da cidadania numa educação integral em que o religioso é parte integrante da condição humana. Nesse sentido, nem a razão tampouco a religião serão os condutores do processo, mas uma nova epistemologia baseada no paradigma em fase de construção que parte de uma visão de mundo integrado, não fragmentado, será a referência da vida em sociedade que se transforma no debate e nas contradições. Resta, portanto, um longo caminho a ser percorrido entre o conhecido até o momento e o desconhecido e desconsiderado nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.)**. Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 13 – 40.

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. **Estatuto da ACAFE**. Disponível em: < http://www.acafe.org.br/new/conteudo/institucional/estatuto.pdf >. Acesso em: 3 out. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: < http://www.abe1924.org.br/ >. Acesso em: 05 set. 2011.

BARRA, Alex Santos Bandeira. Marxismo e a produção do conhecimento. **Revista Urutágua**: Revista Acadêmica Multidisciplinar (DCS/UEM). Maringá, PR, n. 11, dez/jan/fev/mar. 2007. Disponível em: < http://www.urutagua.uem.br/011/11barra.htm >. Acesso em: 03 abr. 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Documento introdutório. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Decreto 6.755**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 19.941**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 30 de Abril de 1931.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.475**. Da nova redação ao artigo 33 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 22 de julho de 1997.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer 11/2010 de 07 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 07 de julho de 2010c.

BRASIL. **Parecer 04/98 de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 29 de janeiro de 1998a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE nº 97/99 de 6.4.99**. Disponível em: < http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/parecer_97_99.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2010.

BRASIL. **Resolução 02/97**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, 25 de março de 1987.

BRASIL. **Resolução 02/98 de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 07 de abril de 1998b.

BRASIL. **Resolução 04/2010 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010a.

BRASIL. **Resolução 07/2010 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 14 de dezembro de 2010b.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Do Ensino Religioso ao estudo da Religião: uma proposta epistemológica. **INTERAÇÕES** - Cultura e Comunidade. v. 4, n.5, p. 229-244, 2009. Disponível em: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/revistainteracoes/article/viewFile/108/94 >. Acesso em: 05 fev. 2011.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O Ensino Religioso em suas fontes**: uma contribuição para a epistemologia do E.R. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. FONAPER – 10 anos de uma história que, em si mesma, já aponta para o futuro. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e OLIVEIRA, Lílian Blanck de. (Orgs.). *Ensino Religioso: memória e perspectivas.* Curitiba, Champagnat, 2005. Disponível em: http://www.gper.com.br/newsletter/45e0f3bc4bb0239cb849b3580e6f0dd6.pdf. Acesso em: 10 mar. 2011.

CAPEZ, Fernando. O Estado laico e a retirada de símbolos religiosos de repartições públicas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 69, out. 2009. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6791 >. Acesso em: 10 set. 2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro Imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê O Público e o Privado na Educação Brasileira. Campinas, SP, n. 5, p. 195- 211, jan./jun 2003.

CARON, Lurdes. **Ensino Religioso em Santa Catarina: uma história em busca de novos horizontes**. Disponível em: < http://www.nigs.ufsc.br/ensinoreligioso/docs/mesas/Ensino_Religioso_em_SC_Lurdes_Caron .pdf > Acesso em: 05 mar. 2011.

CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões**: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

CARON, Lurdes. Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. **Rev. Pistis Práxis**, Teologia Pastoral, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010. Disponível em:
< www2.pucpr.br/reol/index.php/PISTIS?dd1=3655&dd99=pdf > Acesso em: 10 jul. 2011.

CARON, Lurdes. **Políticas e Práticas Curriculares**: Formação de professores ao Ensino Religioso. 2007. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. **Ciência e Educação.** Bauru, v. 6, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v05n02/v05n02a08.pdf > Acesso em: 10 jul. 2011.

CASSEB, Samir Araujo. **Ensino Religioso**: Legislação e seus Desdobramentos nas Salas de Aula do Brasil. Disponível em: < http://www.wftl.org/pdf/038.pdf >. Acesso em: 5 mar. 2011.

CECHETTI, Elcio, THOMÉ, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina. Memórias e desafios de um percurso em construção. In: CAMARGO, César da Silva, CECCHETTI, Elcio, OLIVEIRA, Lilian Blank de. (orgs.). **Terra e Alteridade**: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, p. 151-157.

CECHETTI, Elcio. Ensino Religioso no Brasil. Disponível em: < http://www.gper.com.br/newsletter/3dca2164373e12c036c6d22559956702.pdf >. Acesso em: 5 mar. 2011.

CIAVATTA, Maria O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Frederico Carlos de Sá. **Apontamentos sobre o nascimento da República**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: < http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/fts/ANREP%DABLICA.pdf >. Acesso em: 30 ago. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica corrente. **Revista Brasileira de Educação**, n.27, p. 183-213, set./nov. 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA LAICIDADE no Século XXI. LOREA, Roberto Arriada (org**.). Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. (Preâmbulo).

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1999.

DIALÉTICA. In: HUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Huaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt, LUI, Janayna de Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, vol.13, n.27, p. 237-252. Jan./Jun. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832007000100011&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 05 jun.2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso**: Perspectivas pedagógicas. 2ª Ed. São Paulo: Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **O Ensino Religioso no Brasil -** tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Dom Fernando Antônio. **Introdução à Patrística**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

FÓRUM NACIONAL PERMENANTE DO ENSINO RELIGIOSO. Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. **Caderno Temático**, Curitiba, n. 1, [s.d.].

FÓRUM NACIONAL PERMENANTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Carta de Princípios**. Disponível em: < http://www.fonaper.com.br/carta-principios.php >. Acesso em: 15 set. 2007.

FÓRUM NACIONAL PERMENANTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Estatuto**. Disponível em: < http://www.fonaper.com.br/estatuto.php > Acesso em: 15 set. 2007.

FÓRUM NACIONAL PERMENANTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FÓRUM NACIONAL PERMENANTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Memória**: origens e sessões. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br >. Acesso em: 15 set. 2007.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5. Goiânia, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Sequencias Didáticas. Convite à ação: Ensino Religioso. Caderno 6.5. Goiânia, 2009.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N. 285**, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios de oferta de ensino religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2005.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N. 2**, de 2 de fevereiro de 2007. Altera a Resolução CEE N. 285, de 9 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Goiânia, 2005.

IVASHITA, Simone Burioli. VIEIRA, Renata de Almeida. Os antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Histedbr** online. Disponível em: < www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../GuEVnTfr.pdf >. Acesso em: 01 set. 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio. OLIVEIRA, Lílian Blank. **A construção histórica de um componente curricular brasileiro**: Ensino Religioso. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/422%20SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf > Acesso em: 10 jan. 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **EDUCERE** – Revista da Educação. Toledo, PR, v. 1, n. 2, jul/dez 2001. Disponível em: < http://www. revistas.unipar.br/educere/article/view/821/718 > Acesso em: 10 mar. 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O Ensino Religioso é área de conhecimento?** Por que? O que é uma área de conhecimento? Disponível em: < http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_area_de_conhecimento.pdf > Acesso em: 20 fev. 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio. FRACARO, Edile Maria. História da Formação do Professor de Ensino Religioso no contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. 3, n. 9, jan/2011. Disponível em: < http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf8/ST1/013%20-%20Sergio%20Rogerio%20Azevedo%20Junqueira%20e%20Edile%20Maria%20Fracaro.pdf >. Acesso em 10 mai. 2011.

KOCH, Simone Riske. **Discurso e Ensino Religioso**: um olhar a partir da diferença. 2007.116 p. Dissertação (Mestrado em educação). Blumenau, FURB, 2007.

KUKAL, Jaromír, KAPOUN, Pavel, KAPOUNOVÁ, Jana. How to generate clever questions and why. Disponível em: < http://cblis.utc.sk/cblis-cd-old/2001/text/doc/a4.doc > Acesso em: 10 ago. 2011.

LAICISMO. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. Tradução de João Ferreira, Carmem C. Varriale e outros. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

LAICO. In: HUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Huaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARA, Ricardo. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p.73-82, 2007.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930. **Revista Brasileira de História da Educação**. Autores Associados, Campinas, SP, n. 5, p. 212 - 213, jan-jun 2003.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Oposicion entre las concepciones materialista e idealista. In: _____. **Obras escogidas.** Em tres tomos. Moscou: Editorial Progresso, 1980.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. República e pluralidade religiosa no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, 59, set/nov 2003.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. Eccos – Revista Científica. São Paulo, v.7, n. 2, p. 351-368. jul/dez 2005. Disponível em: < http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570207.pdf > Acesso em: 5 ago. 2011.

NUNES, Felipe, SILAME, Thiago Rodrigues. Liberalismo *versus* republicanismo: notas sobre o conceito de liberdade. **Emtese**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Florianópolis, v. 4, n. 1 (1), p. 65-84, agosto-dezembro/2007. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/vol4_art4.pdf> Acesso em: 4 abr. 2011.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al.]. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de, SILVA, Rosália de Fátima e. **O "Entusiasmo pela Educação" na Primeira República**: uma perspectiva de progresso político-social no Brasil. Disponível em: < www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0212.pdf >. Acesso em: 01 set. 2011.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE DO ESTADO. **O que o Estado laico não é**. Disponível em: < http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao4.html >. Acesso em 10 abr 2011.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al.]. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PADRE ROQUE. Relatório do Deputado Pe. Roque referente ao Projeto de Lei que alterou o artigo 33 da LDB. Disponível em: < www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=89 >. Acesso em: 15 jan. 2009.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Dia a dia Educação. Mapeamento do Ensino Religioso no Brasil. Disponível em: < http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=144 >. Acesso em: 11 jan. 2011.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. In: **Rev. Bras. Hist**. vol. 23, n. 46, São Paulo, 2003. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000200005 >. Acesso em: 15 ago. 2011.

PAULY, Evaldo Luis. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, Dec. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300012&lang=pt>. Acesso em: 2 mar 2010.

PINTO, Virgílio Alberto S. **O método dialético na pesquisa em educação**. Disponível em: < http://pt.scribd.com/doc/51757479/O-metodo-dialetico-na-pesquisa-em-educacao >. Acesso em: 02 jun. 2011.

MEC. CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor > Acesso em: 25 abr. 2011.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a Reorganização curricular. São Paulo Perspectiva. São Paulo, vol. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100011&script=sci_arttext >. Acesso em: 5 mar. 2010.

POLÍTICA. In: SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico.** 25 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil [16 de julho 1934].In: BONAVIDES, P.; AMARAL, R. **Textos políticos da história do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1996.

RUEDELL, Pedro. Fundamentação Antropológico-Cultural da Religião segundo Paul Tillich. Perspectivas pedagógicas abertas frente aos dispositivos legais. São Leopoldo, Unisinos, 2005. Tese de Doutorado. Disponível em: < http://bdtd.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-07-04T104408Z-344/Publico/fundamentacao%20antropologico%20cultural.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas, Editora Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 66. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação**: Conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. ANPED, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Portal da Educação. Educadores. **Parfor**. Disponível em: < http://www.sed.sc.gov.br/educadores/parfor > Acesso em: 10 set. 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Currículo**: Ensino Religioso. Florianópolis, SED, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis, SC: COGEN, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: círculos hermenêuticos. Disponível em: < http://pt.scribd.com/doc/520295/A-filosofia-da-educacao-no-Brasil-circulos-hermeneuticos >. Acesso em: 15 set. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Conheça os novos cursos que entram no vestibular 2012**. Disponível em: <http://www.ufs.br/conteudo/conhe-novos-cursos-que-entraram-vestibular-2012-2509.html >. Acesso em: 15 ago. 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. **Carlos Roberto Jamil Cury**, intelectual e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 2. n. 3. p. 171-181, jan/jul. 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, n. 5, p. 233 – 252, jan-jun 2003.

XAVIER, Mateus Geraldo. **Contribuições do ensino religioso no acesso à fé** – uma leitura teológico-pastoral. São Paulo: Loyola, 2006.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki . A aplicação do método dialético de produção de conhecimento no ensino de Cîências Sociais. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 28, n. 1, p. 111-120, 2006.

ZANATTA, Regina Maria, SETOGUTI, Ruth Izumi. Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas. Disponível em: < www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/204_815.pdf >. Acesso em: 01 ago. 2011.