



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

POLLYANNA CRISTINA LIMA VEIGA

**APONTAMENTOS DA DISPUTA ENTRE A CONFSSIONALIDADE E A  
LAICIDADE NO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO:  
Uma análise a partir da confessionalidade admitida pelo Supremo Tribunal Federal**

TUCURUÍ - PA  
2020

POLLYANNA CRISTINA LIMA VEIGA

**APONTAMENTOS DA DISPUTA ENTRE A CONFSSIONALIDADE E A  
LAICIDADE NO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO:  
Uma análise a partir da confessionalidade admitida pelo Supremo Tribunal Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior

TUCURUÍ - PA  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

L732a Lima Veiga, Pollyanna Cristina  
APONTAMENTOS DA DISPUTA ENTRE A  
CONFESSIONALIDADE E A LAICIDADE NO ENSINO  
RELIGIOSO BRASILEIRO: Uma análise a partir da confessionalidade  
admitida pelo Supremo Tribunal Federal / Pollyanna Cristina Lima Veiga.  
— 2020.  
119 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior Dissertação  
(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos  
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2020.

1. Ensino religioso. 2. . Laicidade. 3. Confessionalidade. 4. Educação  
pública. 5. LDB. I. Título.

CDD 370

---

POLLYANNA CRISTINA LIMA VEIGA

**APONTAMENTOS DA DISPUTA ENTRE A CONFSSIONALIDADE E A  
LAICIDADE NO ENSINO RELIGIOSO BRASILEIRO:  
Uma análise a partir da confessionalidade admitida pelo Supremo Tribunal Federal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

P Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior – Orientador  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

*Dedico esta dissertação a minha sobrinha, Maya Veiga  
Dantas, por me dar esperança e me ajudar no  
engajamento para que toda criança tenha direito à  
educação pública e de qualidade*

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito, o Deus que é trino, pelo dom da vida eterna. Também por ter-me concedido coragem e convicção para concluir mais esta etapa da minha vida.

Ao meu pai, Gilvan Cláudio Veiga, e minha mãe, Ireneide da Silva Lima Veiga, por terem-me concedido o dom da vida, pela dedicação emocional e financeira investida em mim.

A minha irmã Maryanna Lima Veiga Dantas, por ter contribuído, juntamente com seu esposo Artêmio Dantas, com a concepção da Maya Veiga Dantas. Depois que ela nasceu, eu tive um *insight* do quanto a educação é importante nesse país. Ela é a minha primeira sobrinha e, com a Maya, eu tive a percepção do que eu deixaria para minha geração. O que quero é que minha sobrinha viva em um país que preze pelo respeito e dignidade da pessoa humana.

Ao meu irmão, Murilo Lima Veiga, e à mais nova integrante da família, Bruna Veiga. Eu estou à espera de mais sobrinhos e sobrinhas. Por isso, digo que essa dissertação é só o começo do meu engajamento por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior, pelo conhecimento repassado a mim e principalmente por acreditar que este trabalho daria certo, pela paciência nos momentos em que não quis prosseguir com a dissertação. Muito obrigada! Obrigada, porque desde o momento em que você me conheceu o senhor viu além, sempre que conversava comigo ou me orientava me motivava para muito mais do que esta dissertação, criou em mim expectativas quanto ao doutorado.

Ao Prof. Dr. Sérgio Junqueira, pela disponibilidade, pelo conhecimento e principalmente pela confiança de que esta pesquisa é relevante para o ensino religioso no Brasil.

Ao Prof. Dr. Wladirson Cardoso, por integrar a comissão examinadora desta dissertação e por apontar perspectivas importantes para este tema; algumas consegui abordar, outras ficarão para o doutorado.

Ao Prof. Dr. Marcelo Rassy Teixeira, coordenador do Campus de Tucuruí até março de 2019, que, juntamente com Administração Superior e o PPEB, contribuiu para que os/as técnicos/as do CAMTUC tivessem a possibilidade de entrar na pós-graduação.

Ao Prof. Dr. Emmanuel Tourinho, Magnífico Reitor da UFPA, que possibilitou através dos recursos necessários a implantação desta turma em Tucuruí.

Ao Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, Vice-Reitor da UFPA, um defensor da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. O senhor não mediu esforços para que nos qualificássemos.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, que iniciou e se dispôs à implantação desta turma em Tucuruí, no âmbito da coordenação do PPEB.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina que, juntamente com o Prof. Dr. Fabricio Aarão Freire Carvalho, prosseguiu com esta turma enquanto coordenação, pelo ensinamento enquanto estiveram conosco em cada semana de aula. Muito obrigada!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinair Leal da Hora, pelo conhecimento repassado a mim, principalmente na orientação de reformulação do projeto na disciplina de Atelier I.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Aviz do Rosário, primeiramente pela empatia que houve desde a primeira disciplina em que foi minha professora, pelo compartilhar do conhecimento da História da Educação, bem como pelas orientações de como caminhar para qualificação na disciplina de Atelier II.

Ao Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, pelo conhecimento repassado sobre os tratamentos normativos informados na disciplina de Atelier II.

Ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, pela paciência nas disciplinas ministradas, por inculcar em mim que para ser pesquisadora é necessária a concordância que o rigor científico exige e que pesquisa científica exige método, que não é trocado como uma peça de roupa.

À minha turma, composta pela Marta Macedo, Ana Rosa, Maria Vânia, Giselle Damasceno, Ildenê Freitas e Edilberto Guimarães. Obrigada pelo nosso ajudar de uma a outra e ao Beto. Por não permitir desistência, por nos ajudarmos também profissionalmente para que a pesquisa individual e o trabalho não parassem. A Vânia e Ildenê, por termos uma proximidade em decorrência de termos escolhido a mesma linha, por nossos anseios a cada disciplina de currículo, se entenderíamos, se seríamos aprovadas na disciplina (lembrando agora, há risos, mas já houve choro). A Marta, que sempre esteve presente, repassando o conhecimento adquirido no seu trabalho na Educação. A Giselle, que sempre me auxiliou nos momentos mais críticos para mim e jamais questionou os métodos que utilizei para me comprometer diariamente com esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Wassim Raja El Banna, minha chefia imediata atualmente e meu amigo, pela confiança depositada em mim, por acreditar que eu conseguiria concluir este trabalho. Agradeço também a sua esposa Kamilla El Banna, pela amizade e por cada conversa e café da manhã que concedeu a mim, quando eu estava cansada da pesquisa, bem como do trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Almeida, por ser exemplo de professora, de pesquisadora, de mulher, de esposa, de mãe e de pessoas, com a sua humanidade, acolhendo todos e todas.

Aos meus amigos e amigas do Campus de Tucuruí, que me ajudaram ao longo dessa jornada para que eu conseguisse concluir esta pesquisa e que a dinâmica do nosso trabalho não fosse prejudicada.

A Daniela Andrade, cuja bondade e carisma me acompanhou por vários almoços.

Ao meu grupo do curso de Educação Sistêmica, coordenado pela Iná Pinheiro, um local onde eu fui aceita, acolhida, em que pude falar das minhas alegrias, anseios etc. Obrigada a todos e todas que compõem este grupo.

Às bolsistas e ao bolsista da secretaria da executiva durante essa jornada, Lorena Pacheco, Emilda Oliveira, Sara Nunes, Thiago Alves, Brenda Rayse, Mirella Bastos; tudo se tornou possível também pela ajuda de vocês. Muito obrigada!

Ao senhor José Lima, que desde quando nos conhecemos, tem-me ajudado e tem tido um carinho por mim como de um pai. Muito obrigada, por cada vez em que me auxiliou na vida cotidiana.

A minha vizinha Rosa, que quando me via estudando, oferecia-me café para que eu continuasse desperta.

A minha prima Milena Veiga, que me concedeu estadia em Belém quando precisei ir para resolver situações do mestrado.

Por fim, para todos e todas que lerão esta dissertação. Quero dizer que talvez assim como eu, você pode pensar que as dificuldades são inúmeras em um mestrado, e é bem provável que sejam; entretanto, o seu potencial e a sua pesquisa são muito mais relevantes para a sociedade do que as dificuldades que surgirão. Prossiga! Se você enveredou pelo caminho da pesquisa, acadêmico, siga-o! É gratificante, quem vos fala é uma pessoa que demorou dez anos (entre idas e vindas na graduação) para perceber. Eu espero que nesse tempo em que estamos vivendo um retrocesso (ou no mínimo dois passos para trás) da sociedade democrática e da educação que este país quer e precisa, esta dissertação sirva como farol que iluminará até próxima estação.

*Amor Pra Recomeçar*

*Eu te desejo não parar tão cedo  
Pois toda idade tem prazer e medo*

*E com os que erram feio e bastante  
Que você consiga ser tolerante*

*Quando você ficar triste que seja por um dia  
E não o ano inteiro  
E que você descubra que rir é bom  
Mas que rir de tudo é desespero*

*Desejo que você tenha a quem amar  
E quando estiver bem cansado  
Ainda, exista amor pra recomeçar  
Pra recomeçar*

*Eu te desejo muitos amigos  
Mas que em um você possa confiar  
E que tenha até inimigos  
Pra você não deixar de duvidar*

*Quando você ficar triste que seja por um dia  
E não o ano inteiro  
E que você descubra que rir é bom  
Mas que rir de tudo é desespero*

*Desejo que você tenha a quem amar  
E quando estiver bem cansado  
Ainda, exista amor pra recomeçar  
Pra recomeçar*

*Eu desejo que você ganhe dinheiro  
Pois é preciso viver também  
E que você diga a ele  
Pelo menos uma vez  
Quem é mesmo o dono de quem*

*Desejo que você tenha a quem amar  
E quando estiver bem cansado  
Ainda, exista amor pra recomeçar*

*Eu desejo que você tenha a quem amar  
E quando estiver bem cansado  
Ainda, exista amor pra recomeçar  
Pra recomeçar, pra recomeçar.*

(Frejat)

## RESUMO

Esta pesquisa descreve três disputas que ocorreram ou vem ocorrendo no ensino religioso após LDB de 1996. A pesquisa documental tornou-se adequada para responder o problema da pesquisa: quais disputas se deram ou têm-se dado em torno do ER após a LDB de 1996? Para desenvolvimento desta investigação foi necessário também as seguintes questões norteadoras: qual concepção de ER buscou-se construir ou estão sendo construídas pós-LDB de 1996? Que concepções curriculares de ER estiveram ou estão em disputa? Como essa construção foi discutida e/ou implementada na escola pública? Quais argumentos têm sido utilizados para sustentar essas concepções em disputa? Através destas questões foi possível a investigação do objeto de estudo. Como instrumentos de investigação, utilizamos a coleta de dados através do levantamento documental, procedimentos presente na pesquisa qualitativa abordagem nos permite investigar o objeto proposto. Assim, ao adotar este método, pretende-se compreender não só da natureza do objeto, mas também das multiplicidades de ideias envolvidas em torno do Ensino Religioso. Com esta investigação, pretende-se apontar quais documentos referências as disputas em torno do ER, e a tensão entre os dois horizontes (confessionalidade e laicidade) na história da educação pública brasileira e seus desdobramentos ao nosso tema. Como resultado da pesquisa apresentamos a tensão em torno do ER, com o cenário da confessionalidade admitida pelo STF. Como conclusão, indicamos que o ER ministrado em um ensino público democrático e laico tem de reconhecer e respeitar a pluralidade religiosa e o multiculturalismo presentes no país.

**Palavras chaves:** Ensino religioso. Laicidade. Confessionalidade. Educação pública. LDB.

## **ABSTRACT**

This research describes three disputes that occurred or have been occurring in religious education after the 1996 LDB. Documentary research became adequate to answer the research problem: what disputes took place or have been taking place around the ER after 1996 LDB? For the development of this investigation the following guiding question were also necessary: which ER conception sought to be built or are being built after 1996 LDB? What curricular conceptions of ER were or are in dispute? How was this construction discussed and/or implemented in the public school? What arguments have been used to support these contested concepts? Through these question it was possible to investigate the object of study. As research instruments, we use data collection through documentary survey, procedures present in the qualitative research approach allows us to investigate the proposed object. Thus, by adopting this method, it is intended to understand not only the nature of the object, but also the multiplicity of ideas involved around Religious Education. With this investigation, we intend to point out which documents refer to the disputes over the ER, and the tension between the two horizons (confessionality and secularity) in the history of Brazilian public education and its consequences to our theme. As a result of the research, we present the tension around the ER, with the scenario of confessionality admitted by the STF. In conclusion, we indicate that the ER taught in a democratic and secular public education must recognize and respect the religious plurality and multiculturalism present in the country.

**Keywords:** religious education, secularism, confessionality, public education, LDB.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Tramitação de projeto de alteração do art. 33 da LDB 9394/96 (pt. 1).....	54
<b>Figura 2</b> - Tramitação de projeto de alteração do art. 33 da LDB 9394/96 (pt. 2).....	55
<b>Figura 3</b> - Conceito de Espaço Público em Habermas .....	94

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	22
<b>Quadro 2</b> – Argumentos da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 sobre ER.....	77
<b>Quadro 3</b> - Argumentos da audiência pública realizada no dia 15/06/2015 .....	79
<b>Quadro 4</b> - Concepções de ER .....	82
<b>Quadro 5</b> – Categorias da pesquisa .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABESC	Associação Brasileira das Escolas Católicas
AEC	Associação de Educadores Católicos
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANDE	Associação Nacional de Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação
ASPER	Associação de Professores de Ensino Religioso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CAMTUC	Campus de Tucuruí
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNBB	Conselho Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIC	Conselho Nacional das Igrejas Cristãs do Brasil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CR	Ciências da Religião
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENBER	Encontro Nacional dos Bispos Referenciais do Ensino Religioso
ER	Ensino Religioso
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
ICAR	Igreja Católica Apostólica Romana
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LEC	Liga Eleitoral Católica
OLE	Observatório da Laicidade na Educação
MEC	Ministério de Educação

NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica
PMDB-PR	Partido do Movimento Democrático Brasileiro do Paraná
PGR	Procuradoria Geral da República
PSDB- RS	Partido da Social Democracia Brasileira do Rio Grande do Sul
PT-PR	Partido dos Trabalhadores do Paraná
UFPA	Universidade Federal do Pará
STF	Supremo Tribunal Federal
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS PARA A PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>CAMPO TEÓRICO: CONHECIMENTOS BASILARES SOBRE A “DISPUTA PELO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL” .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Ensino religioso no Brasil.....</b>	<b>34</b>
3.1.1	Aspectos legais do ensino religioso a partir da LDB de 1996 – da LDB ao final do Século XX.....	34
3.1.2	O século XXI para o ensino religioso brasileiro: de 2000-2020, ainda no campo da legalidade .....	57
3.1.3	Processo de escolarização do ensino religioso no Brasil.....	69
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES PARA O FUTURO, UMA ANÁLISE POSSÍVEL.....</b>	<b>84</b>
<b>4.1</b>	<b>Laicidade do Estado e a confessionalidade disputando o ER.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2</b>	<b>Uma análise possível: o currículo, abordagem curricular com a admissão da confessionalidade para o ensino religioso. ....</b>	<b>103</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXO I .....</b>	<b>117</b>
	<b>ANEXO II.....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO III .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática do ensino religioso não fazia parte da minha trajetória acadêmica até dezembro de 2017. Isso, porque minha graduação é em Letras - Língua Portuguesa, e também por não ter desenvolvido pesquisa na área da Educação, muito menos sobre educação básica. O contato que obtive em sala de aula se deu pelos estágios obrigatórios da graduação e por um período de 2 a 3 meses em que atuei como professora substituta de Português da Prefeitura Municipal de Marabá.

Fora este período, durante a graduação e seu término, meu histórico profissional se deu em uma instituição financeira, até que, decidida a estar no Serviço Público Federal, ingressei no corpo técnico-administrativo da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotada no Campus de Tucuruí. Entretanto, ainda o fiz sem pretensão e coragem de ingressar em um mestrado acadêmico. O primeiro motivo era achar que não tive vivência de pesquisadora na graduação. O segundo era não ter como única motivação a conquista do título de mestrado para alcance de aumento financeiro do meu cargo atual. O terceiro é que não me via como pesquisadora, docente de uma instituição de ensino. Além desses, o último é que não sabia por onde começar.

Até que em um processo que relatarei logo mais no meu caminho metodológico da pesquisa, foi-me concedida a oportunidade de participar do processo de seleção do mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, o que me causou impacto, por não ter planejamento futuro em atuar na escola básica. Porém, ao mesmo tempo, lembranças passadas e o acompanhamento de longe da trajetória de minha mãe, professora por mais de 30 anos no ensino fundamental, e me recordei de um tempo, em minha adolescência, em que eu era professora de reforço para este mesmo nível de ensino quando minha mãe foi proprietária de um estabelecimento escolar. Outro motivo e o mais real, que me acompanhou e acompanha nesta trajetória, é o nascimento da minha sobrinha, Maya Veiga Dantas; eu quis e quero acompanhar com o saber necessário o seu conhecimento cognitivo, o qual também se desenvolverá na escola.

Com isso, era necessário escolher a linha de pesquisa e desenvolver um projeto de pesquisa com o tema que se pretendia investigar. Dentre todas as temáticas, eu optei pelo ensino religioso, pois, como membro de uma religião hegemônica neste país, iria somente concluir que este ensino é importante e não pode haver discriminação com o outro que não é devoto da mesma religião que eu.

É aí que se inicia uma reviravolta em torno do que eu tomava como verdade e da certeza de que ter optado por uma vida profissional em uma instituição financeira, em detrimento do

meu desenvolvimento acadêmico e pessoal, não foi uma escolha sábia. Desde que estou como mestranda, venho sendo confrontada com a visão unilateral – principalmente de viés religioso que tinha – *versus* o saber científico, assim como pelo contexto histórico, político e social que se deu e se dá no domínio da educação neste país.

Posto isto, eu adentrei no universo de pesquisadora. Na inexperiência que tinha, acreditava que todo universo relacionado ao ensino religioso e tudo que eu lia deveria constar em meu texto dissertativo. O processo de desconstrução desse pensamento começou com a primeira conversa com meu orientador, o qual me informou de assuntos e fatos dos quais não tinha conhecimento. Outro marco foi a disciplina de métodos qualitativos, pois não imaginava o rigor que é solicitado ao se fazer ciência; a cada disciplina ou atelier de pesquisa, mais desconstrução de meu pensamento. Tudo isto me deixou muito confusa e perdida no início, razão por que tive uma demora para de fato estar presente em minha pesquisa. Ainda assim, é muito provável que o processo de desconstrução do ledor engano em que vivia continue.

Ao adentrar cada vez mais nas atividades e disciplinas as quais foram ofertadas a mim durante o mestrado, eu continuava com a certeza do tema de minha pesquisa, o ensino religioso (ER), mas não tinha a compreensão real sobre o que pesquisaria. Meu processo de amadurecimento foi acontecendo com ajuda não só do meu orientador, mas também com os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB). Comecei a ter o real entendimento de minha temática e do quanto ela ainda tem sido candente e contundente na sociedade brasileira, e de que uma possível desvinculação da Religião, da Igreja e do Estado ainda é almejada.

Até mesmo quando falamos das Ciências da Religião, conforme Silveira e Moraes Junior (2017, p. 37), estas reverenciam o seu tema de pesquisa, o fenômeno religioso ou a expressão religiosa, “de forma a não militar contra os seus aromas (suas imagens, seus proferimento, suas instituições etc.)”, mas objetivando compreendê-los e explicá-los com uma linguagem acessível a todos e todas.

Dessa forma, o meu processo de descobertas ainda se dava, e eu não conseguia acompanhá-lo conforme os prazos determinados pelo programa de mestrado. Outra decisão que se mostrou clara para mim foi a escolha da minha linha de pesquisa, sem demérito algum aos meus professores e minhas professoras da linha de Gestão, bem como ao meu amigo e minhas amigas que optaram por essa linha – esta fala somente relata meu início como pesquisadora. Estar na linha de Currículo foi ter oportunidade de ter contato com um conhecimento extremamente sólido e ao mesmo tempo incipiente, no meu entendimento, pois comecei a entender que, conforme Silva (2010, p. 46), eu mesma começava a saber e entender que o

currículo não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Começo a perceber que a proposta inicial de pesquisar se havia respeito às religiões minoritárias na escola pública, se esses alunos eram invisibilizados no ambiente escolar, era uma pesquisa por cujo caminho outros/as pesquisadores/as já haviam enveredado e que a própria trajetória do ensino religioso descreve esses assuntos.

Ainda falando de currículo, quando Silva (2010) diz:

O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2010, p. 46.)

Destarte, tive certeza de que fiz a opção certa pela minha linha de pesquisa e pelo meu tema, entretanto, eu ainda não sabia qual caminho trilhar. A certeza vinha de que ensino religioso é um componente curricular e, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), este tem sido disputado, não só em currículo, mas também no modelo em que este se baseará na escola pública.

O ano de 2018 demonstrou mais uma vez a disputa em torno do ensino religioso, quando tivemos a publicação do acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), com a seguinte redação: “Admite-se o ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2018a). Assim, a possibilidade de confessionalidade admitida para o ER na escola pública brasileira traz a este uma vestimenta da qual já buscara se despir.

Já descrevi a motivação de ingressar e de ser mestranda. É claro que hoje, com o conhecimento adquirido, já não sou mais a mesma, recordo-me de um breve período em que fui aluna da escola pública e, no nível em que hoje denomina-se de ensino fundamental, tive como grade curricular a disciplina de ensino religioso. Nela me foi apresentado um ensino religioso confessional, naquela época não tinha conhecimento para discernir se contribuiu com minha formação de cidadã.

O questionamento que se faz é se o espaço público não deveria propiciar a convivência e o respeito à pluralidade de culturas, de religiosidade, possibilitando sempre o diálogo. A esse respeito, Caron (2017) diz:

Ao se falar em espaço público, refere-se ao que é pertencente ou destinado ao povo, à coletividade. Todo espaço público tem um pouco de cada cidadão, de cada cidadã, possibilitando a convivência da pluralidade de culturas, de concepções, das diferenças sociais, do diálogo e do respeito pelo outro. Nesse sentido, o currículo escolar, para atender tais exigências, precisa inserir em

seu conteúdo a formação para a diversidade e o pluralismo cultural-religioso presente em todas as escolas.

A escola pública, independente do gerenciamento administrativo, pertence à sociedade da localidade em que está inserida e, nesse sentido, todos são responsáveis para que nela o educando e a educanda tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade (CARON, 2017 p. 65).

Diante disso, eu almejo que as gerações posteriores a minha estejam inseridas na escola pública brasileira, por acreditar que este é o ambiente que deveria prezar pela igualdade e pelas liberdades que nos são conferidas no artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

Agora, com a possibilidade da confessionalidade, caberá à família ou responsável optar por este viés do ER. Esta admissibilidade é negar o direito de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido no ensino religioso baseado nas Ciências das Religião. De fato, o que se está negando é o direito à educação e não se o educando ou educanda tem direito à liberdade de crença ou religiosa.

A escola pública é o espaço que melhor reflete o conjunto da sociedade brasileira em um prisma ético, cultural, racial e religioso, este é um dos motivos para que preservemos a escola pública laica, democrática e gratuita.

Assim, almejo também que a cessão que é concedida do espaço público as religiões hegemônicas neste país, sejam concedidas de forma desigual as religiões minoritárias, para que essas alcancem a igualdade, através da laicidade e justiça religiosa, que é descrita por Diniz e Lionço (2010):

A busca pela igualdade religiosa parte do princípio de que a liberdade de crença é um direito fundamental. No entanto, o direito de não adotar religião alguma ou de seguir religiões minoritárias é desigualmente distribuído. A liberdade de crença deve vir acompanhada de um sério compromisso político com a igualdade religiosa entre os grupos e em uma determinada sociedade, a fim de que não haja privilégios injustos por razões históricas, demográficas ou culturais. Não se trata apenas de uma questão de quais direitos são justos (e o direito à liberdade de consciência é um deles), mas também de igualdade de direitos entre os grupos religiosos. O desafio democrático do ensino religioso nas escolas públicas provoca o encontro entre esses dois direitos -o do respeito à liberdade de consciência, bem como o da igualdade entre as religiões (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 25).

Com esta trajetória, meu tema estava definido: o ensino religioso no Brasil. Porém, ainda necessitava definir o objeto de estudo, que é as disputas em torno do ensino religioso pós-Lei de Diretrizes e Bases de 1996, principalmente por termos tido a decisão do STF, já informada em parágrafos anteriores.

Assim, é preciso considerar a alteração do artigo 33 da LDB de 1996 pela Lei 9.475/

1997, que deu a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997a).

Esta alteração representou um grande avanço para o ensino religioso no país, que até então possuía uma hegemonia de confessionalidade no ER. A esse respeito, Costa (2017) diz que a obrigatoriedade do “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” buscou a ruptura do monopólio de aula de uma única religião, em prol de uma aula que contemple toda a diversidade cultural religiosa do país. O autor ainda explicita que isso de fato representou uma vitória de grupos organizados hegemonicamente, mas há sim a contemplação de minorias que não eram ouvidas e “que clamavam por um ER não confessional e escolarizado” (COSTA, 2017, p. 33).

Com isso, desde 1997, o ensino religioso tem buscado construir uma trajetória de escolarização, tendo como ponto de partida o fenômeno religioso que está presente na sociedade brasileira e reconhecendo as diversidades religiosas. Assim, para Junqueira (2001):

Este estudo tem como referenciais todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia religiosa, a antropologia religiosa e outras. Este modelo compreende o Ensino Religioso como um componente curricular contribuindo na formação do cidadão, que, vivendo em uma sociedade pluralista, necessita saber dialogar nela e com ela (JUNQUEIRA, 2001, p. 10).

Recorro a Junqueira (2016), quando afirma que as disciplinas escolares têm o seu saber científico traduzido nas escolas, já que de fato possuem uma ciência de referência. Para tanto, o ensino religioso necessitou de vinculação ao espaço das ciências da religião aplicada.

O autor ainda destaca que:

O Ensino Religioso, para a sua construção estrutural e explicitação, necessitou vincular-se a uma ciência de referência. No campo do ensino dialogou com os elementos pedagógicos permitindo uma estrutura em que a linguagem e o fenômeno estejam explícitos e desta forma o componente permita enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas. De tal forma que contribua para a leitura e interpretação da realidade, estabelecendo a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma (JUNQUEIRA, 2016, p. 16).

Com o exposto, verificamos que ainda tem sido silente a disputa que levou o ensino religioso até o STF, para a determinação de constitucionalidade quanto ao modelo a ser adotado na escola pública de ensino fundamental, até porque é uma decisão recente. Por isso, optamos por permanecer com o objeto de estudo desta pesquisa.

Neste movimento de delimitação do objeto, pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando um levantamento bibliográfico a fim de investigarmos a existência de trabalhos sobre as disputas ocorridas em torno do ensino religioso após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para que pudéssemos propor pesquisa neste viés.

Para operacionalização dessa ficha bibliográfica, fizemos combinações entre as palavras-chave: ensino religioso, LDB de 1996, currículo, disputas e ensino fundamental, palavras-base para a constituição do objeto de estudo.

Nos resultados, havia inúmeros trabalhos quanto ao ensino religioso no campo de formação de professores, laicidade do estado, epistemologia, práticas pedagógicas etc. Conforme nossas combinações das palavras-chave na base desta pesquisa, foram encontrados os seguintes trabalhos, que seguirão a ordem por título, autor e ano no quadro a seguir, são eles:

**Quadro 1** – Pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Obras</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo</b>
<i>Tensões entre duas propostas de ensino religioso: estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade</i>	Giseli Prado Siqueira	2003	Não obtive acesso
<i>O tempo e o espaço na construção do ensino religioso: um estudo sobre a concepção do ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	Robson Stigar	2009	A leitura dessa dissertação, com as bibliografias apresentada e o resultado da pesquisa, aclarou a discussão quanto à alteração da redação do art. 33 da LDB.
<i>Ensino religioso no contexto da LDB 9394/1996: disciplina facultativa ou excluída das escolas públicas brasileiras?</i>	Claudia Silva Berdague Conceição	2014	Na leitura dessa dissertação, foi possível identificar as concepções que sustentam as propostas pedagógicas para o ensino da disciplina, bem como dimensionar a influência das políticas educacionais no contexto mais amplo da sociedade.
<i>O objetivo da LDB 9394/96 em relação ao ensino religioso e a formação da cidadania</i>	Gertrudes Rosa de Souza Cabral	2014	Nesta dissertação com a nova redação do art. 33 da LDB de 1996, o Ensino Religioso é situado no projeto político pedagógico da escola e também a dimensão política do novo Ensino Religioso na construção da cidadania.
<i>O Ensino Religioso em suas fontes uma contribuição epistemológica do E.R</i>	Viviane Cristina Cândido	2014	Esta dissertação aludiu e aclarou na compreensão da natureza e finalidade do ER, analisando três fontes de discurso sobre o ER, que são: CNBB, FONAPER e o que a autora denominou o “Grupo do Não”.
<i>A lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB e o ensino religioso</i>	Cezar Augusto Pereira Da Silva	2015	O autor objetivou refletir sobre as diretrizes estabelecidas pela atual LDB para o Ensino Religioso e seus norteamentos diretivos para o docente da disciplina.

Fonte: elaborado pela autora.

Como pretendia, foi possível realizar uma análise sobre esses achados, de modo a delinear as contribuições das pesquisas já realizadas para a constituição do objeto de minha pesquisa, assim como para o percurso teórico-metodológico.

A dissertação *O Ensino Religioso em suas fontes uma contribuição epistemológica do E.R* contribuiu para minha pesquisa, pois a autora efetuou uma busca epistemológica do ER, analisando as categorias das concepções das três fontes ou matrizes, conforme denominou Cândido (2014):

o discurso teológico como matriz das concepções da CNBB; a visão fenomenológica e antropológica do ser humano e de religião como base das concepções do Fórum e a visão laica, pragmática e questionadora da educação como fundante da posição do Grupo do Não (CÂNDIDO, 2014, p. 12).

Esta pesquisa me auxiliou a ter acesso à ideia segundo a qual o ER, enquanto área de conhecimento, apresenta três fontes que refletem concepções divergentes, ambíguas e até contraditórias para epistemologia desta área.

É ainda relevante para esta pesquisa compreender a cultura brasileira em relação ao respeito à religiosidade presente no país, especialmente no que diz respeito às discussões que o ensino religioso não confessional pode proporcionar, já que não pode ser desprezado para as novas gerações. Nesse domínio, um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), sob o título *Novo Mapa das Religiões* (NERI, 2011), aponta que temos mais de cinquenta religiões presentes neste país. Este é um estudo detalhado, em que podemos verificar qual tem sido a religião predominante no Brasil, por estados, quanto à classe econômica, quanto ao gênero, quanto a nível de escolaridade, idade e geração.

Além disso, também obtive acesso a outras pesquisas sobre a trajetória deste componente curricular e o seu processo de escolarização, o que me ajudou na compreensão e no aprofundamento e na percepção das nuances que são inerentes a este ensino.

Nas leituras realizadas até aqui para construção e desenvolvimento do tema, objeto e respostas às questões norteadoras, eu verifico que as discussões em torno do ensino religioso têm-se polarizado em relação à confessionalidade religiosa e à laicidade do Estado. Cabe ressaltar que, dentro da confessionalidade, há disputas e concepções para este ensino em interface com laicidade, havendo embates e até mesmo desejo de exclusão deste componente curricular.

Ainda não conseguimos construir no Brasil uma proposta que esteja despida da confessionalidade, até porque a confessionalidade se recusa a abandoná-lo e tem militado por ele com forças não só religiosas, mas principalmente políticas. Por outro lado, alguns militantes da laicidade do Estado o ignoram ou são contrários ao desenvolvimento da disciplina, por defenderem que o seu espaço deve ser privado e não público.

Diante do exposto, trago também como problema para esta pesquisa a seguinte questão: quais disputas se deram ou têm-se dado em torno do ER após a LDB de 1996?

Não posso deixar de reconhecer que este é um ensino que caminha com início da educação escolar deste país, já que só houve um momento em que o ensino religioso não esteve prescrito na Constituição Brasileira, em 1891; pouco tempo depois ele é inserido no bojo do texto constituição através do Decreto 19.941 de 1931 (BRASIL, 1931), que dispõe sobre a

instrução religiosa nos cursos primários, secundário e normal, e é incluído de fato na Constituição de 1934, conforme Art. 153:

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

Desde então, o ensino religioso se manteve legalmente não só em todas as Constituições do Brasil, como também nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação que já estiveram vigentes e na atual.

Então, se conforme Fernando de Azevedo (1944), em *A Cultura Brasileira*, o Brasil nasceu cristão, um ponto a se considerar é que seu amadurecimento se dá ou tem de se dar no pluralismo religioso, no respeito à diversidade religiosa e também àqueles que não professam religião alguma. As leituras realizadas em torno deste tema me levaram à compreensão de que este possui estreita ligação com a Declaração dos Direitos Humanos e com a laicidade do Estado.

Com isto, podemos perceber que as disputas em torno do ER têm-se intensificado após a LBD de 1996. E na busca de investigar essas disputas pós LDB, com o objeto proposto nesta pesquisa, há possibilidade de uma elucidação da relevância social do ensino religioso brasileiro, posto como componente curricular, mas ainda entremeado da confessionalidade. Quanto ao ineditismo desta pesquisa se dá devido a essa estação que temos vivido nesse país, em que o direito individual de consciência e de crença que ao invés de somar com o direito social de ter educação (nesta pesquisa me refiro ao Estado como portador de conceder educação) tem se repellido quando transitam no polo da laicidade e da confessionalidade.

Esta pesquisa trará uma revisão bibliográfica à luz da problemática interposta agora pelo acórdão do STF. Por estarmos vivendo momentos reiterados de intolerância religiosa, de fundamentalismo, de violações de direitos básicos para cidadãos e cidadãs brasileiros/as, e diante da concordância de que os fenômenos religiosos estão presentes e até mesmo enraizados na sociedade, faz-se necessária a compreensão destes e do papel social e pessoal que exercem na comunidade.

No âmbito da investigação acadêmica, ainda tem sido possível desenvolver pesquisas que busquem contribuir com uma sociedade democrática, laica, mesmo que os estudos sejam das diversas manifestações culturais, das tradições religiosas ou de espiritualidade, e até mesmo que as pesquisas analisem criticamente a sua negação. Assim, os Programas de Pós-Graduação têm papel fundamental para que haja mais investigações que venham a contribuir com a

educação brasileira.

Em se tratando da contribuição desta pesquisa para o campo científico no qual está situado o objeto de estudo, bem como a UFPA, que fomenta pesquisas nessa área, destaca-se a sua importância para a linha de pesquisa “Currículo da Educação Básica”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da UFPA. Programa este que tem se dedicado a ser referência nos estudos e pesquisas relacionados aos fenômenos sociais relacionados à Educação Básica.

Pessoalmente, a relevância se dá pela iniciação da minha trajetória como pesquisadora, da vivência e do amadurecimento social, emocional, espiritual, político e acadêmico que o processo de produzir conhecimento científico exige.

Observo essa iniciativa como grande responsabilidade para mim, que adentro o ambiente de investigação científica com o ensino religioso, uma disciplina que está expressa na Constituição Federal de 1988 – pois, excetuando-se a língua portuguesa, à qual também há menção expressa na Carta Magna de 1988, o ER é a única disciplina a constar ali. Dessa forma, para mim, é como se o ensino religioso estivesse petrificado, o que me fez buscar mais conhecimento e mais investigações para que este fenômeno social pudesse ser relatado e visto de forma científica.

Para mim, foi necessário qualificação e descomprometimento com toda e qualquer forma de institucionalização da religião, inclusive da minha.

Com base no que já foi exposto, apresento as seguintes questões norteadoras para desenvolvimento da pesquisa: qual concepção de ER buscou-se construir ou estão sendo construídas pós-LDB de 1996? Que concepções curriculares de ER estiveram ou estão em disputa? Como essa construção foi discutida e/ou implementada na escola pública? Quais argumentos têm sido utilizados para sustentar essas concepções em disputa?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é descrever três disputas que ocorrem e/ou vêm ocorrendo em torno do ER no Brasil a partir da vigência da LDB de 1996. Como objetivos específicos, proponho: identificar quais concepções se buscou construir no ER pós-LDB 9394/96; expor como essas concepções foram prescritas para escola pública; apresentar ou apontar quais documentos referenciam as disputas em torno do ER.

Desse modo, esta dissertação se encontrará dividida em 5 seções. A primeira (**seção 1**) é o texto introdutório que apresenta o tema, objeto, problema e questões norteadoras. A seguir há a **seção 2**, que será o percurso metodológico desta pesquisa, utilizado para responder ao proposto pelo estudo. **A seção 3** dará base à conceituação teórica de fundamentação do objeto

de estudo, abordando os tópicos: legalidade do ensino religioso, apontando para o seu processo de construção, de escolarização; o currículo do ensino religioso na escola pública, visando a descrever o contexto histórico desta disciplina e apontar a consolidação da concepção de currículo que é defendida nesta pesquisa, situando os documentos que representam as disputas em torno deste componente curricular.

Já a **seção 4** versará sobre as análises dos dados e descreverá possíveis apontamentos que poderão se consolidar com a constitucionalidade da admissão do ensino religioso confessional. Nessa seção buscou-se aprofundar a discussão da laicidade e confessionalidade no currículo do ER.

Por fim, na última seção, as considerações finais, faço reflexões e apontamentos referentes ao objeto de estudo. Há uma breve retomada dos pontos mais recorrentes nesta pesquisa, reiterando as informações apreendidas almejando lançar luz nas respostas das questões levantadas. À guisa de conclusão, é possível inferir que, mesmo que a decisão proferida pelo STF tenha sido a favor da confessionalidade para o ER, a escola pública foi criada e pensada para cumprimento da função social, razão por que os/as autores/as arrolados/as nesta pesquisas fundamentam que a abordagem mais adequada para o ER no ensino fundamental é o não confessional, já que ainda é uma modalidade que tem-se preocupado e se pautado no respeito às diversas religiões e nos estudos das manifestações religiosas, bem como no respeito aos ateus, agnósticos etc.

## 2 PERCURSO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS PARA A PESQUISA

Sobre a relevância desta seção para pesquisa, afirma Minayo (2008) que

Métodos e instrumentos são caminhos e mediadores para permitir ao pesquisador o aprofundamento da sua pesquisa central e de suas perguntas sucessivas, levantadas a partir do encontro com seu objeto empírico ou documental (MINAYO, 2008, p. 300).

Essa pesquisa se iniciou com alguns questionamentos que começaram a surgir nos meus estudos em 2012, principalmente quanto ao tema religioso. Entretanto, eu não conseguia vislumbrar que poderia ter uma vivência na investigação científica com esse tema. Todavia, a possibilidade começou a ser prospectada pela UFPA aos seus técnicos – corpo administrativo da Universidade do qual faço parte. Seguindo as orientações administrativas do Campus Universitário de Tucuruí, da própria UFPA, entre anos de 2016 e 2017, nós temos buscado um aprimoramento da qualificação acadêmica, algo já previsto na legislação vigente – direitos que já temos adquiridos e que nos abrem a outros que precisam ser conquistados

Como não havia a possibilidade de afastamento para qualificação em pós-graduação *stricto sensu* que contemplasse o maior número de servidores, organizamo-nos para que pudéssemos ter condições de entrar em um PPG. Com isso tivemos a oportunidade de participar do processo seletivo, bem como das aulas no próprio município de Tucuruí, cidade na qual residimos e trabalhamos – para esta possibilidade foi necessário o auxílio da Coordenação do CAMTUC, da Administração Superior e, com destaque, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). Por meio destes órgãos da UFPA, foi-nos concedida esta oportunidade via Programa de Apoio à Qualificação de Servidores Docentes e Técnicos-Administrativos (PADT/UFPA).

Toda a expectativa pelo aprimoramento acadêmico começou a se tornar real com a publicação do edital do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola da Básica (PPEB), em dezembro de 2017. Desta forma, as festividades de final de ano foram comprometidas para que o projeto de pesquisa fosse construído e os conteúdos programáticos para o exame de seleção tivessem sido estudados e articulados com a proposta de pesquisa. Assim, ao escolher a minha linha pesquisa, tive como propósito a aproximação com a minha graduação, escolhendo a linha de pesquisa de Currículo. Já quanto ao tema, tal como relatei acima, deu-se durante o processo de redação do projeto, associado sempre às questões que trazia comigo e que eram concernentes à relação entre educação e religião. Inicialmente, eu não tinha

aproximação com o tema de modo científico, pois só tinha vivência no contexto religioso.

Meu projeto inicial tinha como tema os pontos norteadores e as perspectivas do ensino religioso quanto à diversidade cultural e religiosa da matriz curricular da Escola Plácido de Castro do município de Tucuruí. Após a minha aprovação no PPEB/UFPA e seguindo as diretrizes do meu orientador, o maior desafio era a problematização e seus desdobramentos em objetivos, metodologias e objetos de investigação.

Na disciplina de Atelier 1, tornou-se mais real o quanto era necessário que o meu projeto fosse refeito. Tive muita dificuldade para reestruturação da pesquisa tal como me era exigida. Então, em abril e maio de 2018, eu comecei a ir à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Tucuruí (SEMEC); ao mesmo tempo, fui à Escola Plácido de Castro. Estas investidas eram para que eu pudesse conversar com professores do ensino religioso em exercício. Realizar estas aproximações foi fundamental para que eu formulasse o problema de pesquisa. Porém, mesmo assim, não consegui em razão de a escola estar momentaneamente em reforma e, por isso, com suas atividades em uma outra escola. Por causa deste contexto, houve desencontros com os professores da disciplina.

De maio a junho de 2018, estive visitando somente a SEMEC, como pesquisa exploratória, com o objetivo de ter informações sobre alguma prescrição curricular pela Secretaria Municipal para o ensino religioso nas escolas. Durante estes dois meses, obtive informações e as propostas curriculares do ensino religioso para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano, do EJA e da zona rural.

Este processo se fez necessário, pois, conforme Lakatos e Marconi (2003), toda pesquisa deve partir da fase exploratória, isto é:

De avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, toma-se imprescindível para a não duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 224).

Diante disto, no mês de julho de 2018, juntamente com o meu orientador, decidimos que a proposta curricular que seria objeto de investigação fosse a do ensino fundamental do 6º ao 9º ano do município de Tucuruí. Contudo, meu orientador percebia nos escritos e pensamentos que elaborava uma inquietação quanto ao problema, sobretudo, com a relação entre confessionalidade *versus* laicidade na educação brasileira. Desta conversa iniciou-se o debate sobre o acórdão publicado pelo Supremo Tribunal Federal.

Ao abordar esse processo exploratório, Minayo (2008) diz que a fase exploratória de uma investigação é tão importante quanto a pesquisa exploratória. Para ela, esta etapa compreende a construção do projeto, os procedimentos e testes para a entrada em campo. Esta fase contém:

A escolha do tópico de investigação, a delimitação do problema, a definição do objeto e dos objetivos, a construção de hipóteses ou pressupostos e do marco teórico conceitual, a elaboração dos instrumentos de coletas de dados e da exploração de campo (MINAYO, 2008, p. 171).

Enfim, neste período, paralelamente a minha pesquisa, eu tive que cumprir as disciplinas do programa, e foi consenso entre mim e meu orientador que essa pesquisa seria orientada pelo paradigma qualitativo, conforme havia estudado na disciplina Métodos Qualitativos. Na pesquisa que me propunha a realizar sobre a matriz curricular do ensino religioso do 6º ao 9º do ensino fundamental de Tucuruí, intencionava adotar o estudo de caso como tipo de pesquisa efetuar, seguido dos instrumentos de entrevista do professor e alunos, juntamente com observação.

Consoante Esteban (2010, p. 123), a pesquisa qualitativa “ressalta fundamentalmente a importância e papel da pessoa como ‘instrumento’ de obtenção de informação em ambientes naturais.” Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa usará métodos qualitativos para a investigação. Alguns exemplos citados pela autora, são: o caráter contextual, a interpretação ideográfica, etc. De modo que a pesquisa qualitativa é para além da aparência.

Para Strauss e Corbin (1990 apud ESTEBAN, 2010):

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estáticos ou outros tipos de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 17 apud ESTEBAN, 2010, p. 124).

Ainda para corroborar a escolha desta abordagem, recorro a Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002), que aludem à tradição da pesquisa qualitativa como aquela que é compreensiva ou interpretativa,

pois pressupõem-se que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 2002, p. 131)

No mês de outubro de 2018, novamente em orientação com o professor, com debates e

discussão do andamento da pesquisa, conseguimos identificar que eu estava caminhando longe do tema e do objeto que estava propondo, pois focava bastante no acórdão do STF. Nesta orientação, redefinimos tema, objeto e questões norteadoras.

Posto isso, eu consegui redefinir o objetivo geral e específico, com o qual houve concordância do meu orientador. Para tal, a pesquisa se manteve ancorada no paradigma qualitativo de pesquisa, já que visa a compreender o fenômeno social do ensino religioso diante da sua nova conjuntura, que é o da confessionalidade admitida nas escolas públicas de ensino fundamental. Cabia também à pesquisa analisar comparativamente o currículo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, um novo vetor se estabeleceu. Na disciplina de Atelier 2, verificamos que a proposta de objeto que identificamos para o nosso tema não tinha consonância com o que o PPEB, apresenta em sua área de concentração. Por isso, precisamos identificar um objeto que estivesse de acordo com o tema e encontrasse abrigo no programa.

Assim, entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019, delimitamos um novo objeto, redefinimos questões norteadoras, juntamente com objetivo geral e os específicos. Assim, vivenciei novamente o processo de fase exploratória, reconstruindo o objeto atual, identificando definitivamente que a pesquisa qualitativa seria o melhor caminho para levantar dados, analisar informações e compreender o que nos propomos com esta nova redefinição de investigação.

A escolha desta abordagem procura ajustar a pesquisa de forma atenta aos fenômenos sociais, podendo assim relacionar os contextos histórico e religioso, dando assim relevo a algo tão importante para a prática educacional brasileira.

Desta maneira, na investigação científica, a abordagem é um dos caminhos a ser seguido, mas ainda há caminhos que discorrem sobre questões em torno de como fazer, da forma como a pesquisa se definirá, como será desenvolvida, quais são os procedimentos e os instrumentos que colaborarão para que o objetivo da pesquisa seja alcançado.

Para tanto, adotei procedimentos e instrumentos que convirjam para que a pesquisa possua a cientificidade que lhe é devida, razão pela qual utilizaremos a pesquisa documental. A escolha se deu primeiramente pelo objeto desta pesquisa, que tem como um de seus objetivos específicos situar ou apontar quais documentos referenciam as disputas em torno do ER. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental tem sua fonte de coleta de dados restrita a documentos. Estes poderiam ser escritos ou não e ainda podem ser realizados quando o fato/fenômeno ocorre ou depois.

Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986) aludem ao fato de que, independentemente dos métodos de investigação pelos quais o pesquisador opte, o uso dos

documentos é uma fonte com uma gama de informações do contexto que não deve ser ignorada. Assim acreditamos que esse tipo de constituição para objeto de pesquisa é o que melhor atenderá a esta pesquisa – já que os documentos são textos que podem ser analisados cientificamente.

Lakatos e Marconi (2003) enunciam que a pesquisa documental se constituirá de documentos escritos ou não. Dentre os documentos escritos, teremos cartas, diários, documentos, cartas, contratos, etc.; quanto aos documentos não escritos, incluem-se fotografias, filmes, mapas, pinturas etc. Ainda nesta constituição da pesquisa documental, as fontes escritas ou não podem ser fontes primárias – que são compiladas na ocasião ou depois pelo autor – ou secundárias – que são transcritas de fontes primárias contemporâneas.

Neste caminho metodológico, esta tipologia mencionada lança mão da adoção de revisão bibliográfica para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “a finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Já Minayo (2008, p. 183-184) menciona que a pesquisa bibliográfica é capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica. Diz também que pode ter vários níveis de aprofundamento, mas deve abranger minimamente os estudos clássicos sobre o objeto em questão e os estudos mais atualizados referentes ao objeto.

Assim, embasamos esta pesquisa em teóricos atinentes ao tema e ao objeto de estudo, como Junqueira (2014, 2016, 2017), Moraes Júnior (2015), Passos (2007), entre outros. Esse movimento está de acordo com que as autoras dizem: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia um exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Dessa forma, esta etapa tem buscado embasar o estudo. Ela tem se dado com ênfase na história e legislação do ensino religioso. Nela se buscou também estudar as fundamentações teóricas e epistemológicas dessa disciplina. Também foi importante conhecer as concepções curriculares referentes ao tema, que tem se difundido em livros, artigos, dissertações e teses. – é importante destacar que ainda não tenho publicação quanto ao objeto de estudo, consoante a pesquisa realizada na CAPES.

A análise documental será utilizada para a coleta de dados, os quais serão retirados dos documentos que analisarei criticamente. Para Rodríguez:

A coleta de documentos de diversa índole é uma atividade muito frequente nas instituições educativas. A catalogação de fontes, a organização e análise que permita uma interpretação do material são ações que envolvem tanto o professor como os alunos, propiciando um aprendizado que visa à valorização da história e do acervo histórico[...] O manuseio das fontes documentais é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente, construir conhecimento histórico (RODRÍGUEZ, 2010, p. 37).

Para Lüdke e André (1986), a técnica da análise documental contribui valiosamente para abordagem de dados qualitativos, pois, com esta técnica, pode-se complementar as informações obtidas com outras técnicas ou se pode esclarecer ou revelar aspectos novos de um tema ou problema.

Com esta técnica será possível obter informações para o objeto de estudo desta pesquisa, fundamentar e embasar as declarações que serão verificadas no decorrer da pesquisa, obter informações sobre o contexto social, político, religioso etc. Assim, também é possível obter a ratificação das informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados.

Na fase de análise do material documental, recorro a Minayo (2008), quem demonstra três objetivos que a pesquisa qualitativa busca atingir. São eles:

- Ultrapassagem da incerteza: dando respostas às perguntas, hipóteses e pressupostos;
- Enriquecimento da leitura: ultrapassando o olhar imediato e espontâneo em busca da compreensão de significações e de estruturas relevantes latentes;
- Integração das descobertas, desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações (BARDIN, 1979, p. 29 apud MINAYO, 2008, p. 300).

É na busca destes objetivos que também alcançaremos as finalidades da pesquisa dentro da proposta de investigação social. A mesma autora informa que, ao analisamos o material coletado, teremos uma finalidade heurística, pois a pesquisa será inserida no contexto da descoberta a que se propõe; outra finalidade é que teremos o balizamento entre achados, hipóteses ou pressuposto da pesquisa e, por último, obteremos a ampliação de contextos culturais, que ultrapassa o nível tópico e espontâneo das mensagens.

Bardin (1979 apud MINAYO, 2008) conceitua análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42 apud MINAYO, 2008, p. 303).

Passarei então para o tratamento deste material, com a ordenação, classificação e análise

propriamente dita. Analisarei embasada na análise de conteúdo, que, consoante Minayo (2008, p. 303), faz parte de uma “histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”, aludindo a como esta é uma técnica de pesquisa que permite tornar “replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meios de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2008, p. 303).

Com a análise do conteúdo, tem-se o processo de inferência, que se dá a medida que as técnicas de pesquisas permitem reproduzir e validar as inferências sobre dados de um determinado contexto. Esta reprodução e validação é mediada por procedimentos especializados e científicos.

Consoante Franco (2008), o ponto de partida da análise de conteúdo é “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Essa técnica me auxiliou na especificidade do estudo, pois pude captar sentidos implícitos e ou explícitos nos documentos e discursos que compuseram o *corpus* e foram analisados nesta pesquisa.

A partir deste momento, caminharei na conceituação teórica desta pesquisa, com propósito de situar a compreensão do tema e do objeto de estudo, já aprofundando também questionamentos inerentes às questões norteadoras.

### **3 CAMPO TEÓRICO: CONHECIMENTOS BASILARES SOBRE A “DISPUTA PELO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL”**

#### **3.1 Ensino religioso no Brasil**

##### **3.1.1 Aspectos legais do ensino religioso a partir da LDB de 1996 – da LDB ao final do Século XX.**

Nesta seção, a proposta é construir um histórico quanto a prescrições legais do ensino religioso, bem como à construção das concepções deste componente curricular, desde 1996, objetivando apontar as disputas que se deram e têm-se dado em torno do ER.

Conforme já evidenciado na introdução, o ER é parte integrante da formação básica do cidadão, expresso no art. 33 da LDB de 1996. Entretanto, a Carta Magna não determinou ou determina as prescrições quanto ao currículo das disciplinas escolares, isto é, de competência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prescreve as Diretrizes legais e concede orientações aos sistemas de ensino neste país. Esta lei tem o viés de favorecer a “diversidade nacional e a pluralidade cultural brasileira, o que implicou, inclusive, em uma nova compreensão a respeito da educação nacional, estabelecendo-se princípios e fins mais amplos” (JUNQUEIRA, 2015a, p. 7-8).

O ER tem uma particularidade quanto aos componentes curriculares, pois, além de estar expresso na Constituição de 1988, possui artigo específico na LDB de 1996. Outra abordagem a que aludo é o fato de esta Constituição Federal ser reconhecida por ser uma Constituição cidadã, democrática, que reconhece e prescreve os direitos e garantias fundamentais para todo cidadão brasileiro, toda cidadã brasileira e também aos estrangeiros que estejam presentes neste país. Mesmo tendo sido promulgada em 1988, a LDB que vigera a educação no Brasil era a Lei 5.692 de 1971, que compreendia o ensino religioso, como um componente que auxiliaria na “formação moral” dos estudantes e das estudantes, que seriam os(as) futuros(as) cidadãos(ãs) do país.

Outra informação importante é que, conforme Costa Neto (2010) relata, ao ser instaurado o processo da Assembleia Constituinte, em 1987, os debates sobre o ensino religioso se deram pelos defensores do ensino laico – Sindicato Nacional dos Docentes em Ensino Superior, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPED). Quanto aos defensores do ER, houve o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB), Associação de Educadores Católicos (AEC), Conselho Nacional das Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC) e Associação Brasileira das Escolas Católicas (ABESC). O autor ressalta que:

não se tem conhecimento sobre a existência de grupos religiosos afros – brasileiros que pleiteassem a participação no Ensino Religioso nos debates ocorrido na Assembléia Constituinte.

[...]

Vale ressaltar, que as várias religiões que se manifestaram e defenderam posições ligadas aos seus grupos religiosos foram os Católicos e Evangélicos (COSTA NETO, 2010, p. 57).

Nas leituras dos documentos e referenciais teóricos realizados por mim até agora, não obtive informações de que as minorias religiosas estivessem presentes e contempladas no debate da inclusão do ER na Constituição Federal de 1988.

Esta LDB citada acima vigeu até o mês de dezembro de 1996, quando houve o advento da Lei vigente 9.394 de 1996. Assim, teve-se a seguinte prescrição para o ER:

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

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

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Rodrigues (2017) ressalta que, apesar do caráter democrático da Constituição atual, para o processo de promulgação da LDB de 1996, a sociedade civil organizada não foi contemplada em suas demandas. Assim, o ER é confirmado sem ônus para o Estado, o que trouxe como consequência a necessidade de “o corpo docente trabalhar de forma voluntária ou sustentada pelas tradições religiosas” (RODRIGUES, 2017, p. 47).

Para Junqueira (2015b, p. 8), a LDB de 1996 inseriu o ER no contexto global da educação, que acabou por preconizar o respeito à diversidade cultural – religiosa do Brasil, mas sem ônus para o Estado. Desse modo, ainda não havia compreensão pedagógica, a sua postura ainda se pautava em uma catequização e não em disciplina escolar.

Este dado é relevante, pois umas das disputas que tem se dado em torno do ensino religioso se deve ao respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Dessa forma, algo sobre o qual ainda não tenho certeza é se podemos dizer que esse respeito já se consolidou neste país. O que há de fato é a Lei 9.394 de 1996, que trouxe um conceito inovador para este país, que é

educação básica (EB) como direito do cidadão e da cidadã à Educação e um dever do Estado.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma

a) pré-escola

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL,1996).

Quanto ao conceito de educação básica, é relevante ressaltar, sem ordem de hierarquia, que o ensino religioso é prescrito facultativamente para o ensino fundamental, que é integrante da EB; o outro é a significação deste conceito para educação brasileira, que Cury (2002, p. 170) diz ser significativo, pois suas “etapas estão conjugadas sob um só todo”, e nos informa ainda o conceito “Base provém do grego *básis*, eós e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar”.

O autor ainda ressalta a importância de a educação infantil estar incluída na educação básica, pois a educação infantil é a base da educação básica; o ensino fundamental é o seu tronco, é intermediário; e o ensino médio é o acabamento. Assim, “é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente da das partes” (CURY, 2002 p. 170).

Para Cury (2002), este é um conceito inovador e de grande relevância para o nosso país, pois por séculos negou-se aos cidadãos brasileiros, de modo elitista e seletivo, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar; e com educação básica, tem-se um conjunto orgânico e sequencial.

Ora, o ER é prescrito para ensino fundamental, em uma legislação que tem esta visão descrita no parágrafo anterior. Porém, esta mesma lei determina para esta disciplina que pode haver uma aula em que esse conhecimento não estará sob ação sistemática da organização escolar, pois, ao dizer que será sem ônus para o Estado e será ministrado por professores ou orientadores religiosos, representantes de igrejas ou de entidades religiosas, ou por acordos entre diversas entidades religiosas, há com isso a isenção de tal sistemática.

Se a LDB de 1996, conforme o art. 4 expresso acima, diz que o Estado tem o dever com a educação escolar pública, como, na mesma Lei, o Estado é isento de uma disciplina escolar, neste caso o ER?

Esta é a primeira disputa que podemos apontar no ensino religioso, pois o artigo 33 da Lei 9.394/1996 gerou celeuma no contexto educacional, político, jurídico, social e religioso.

Como pontos críticos desse artigo, Ribeiro (2014) destaca:

Primeiro, o seu caráter facultativo, sendo dirigido somente aos estudantes interessados; segundo, o horário da disciplina diz respeito às escolas públicas, sem determinação às particulares; terceiro, porém, de alta tensão, oferecido sem ônus para os cofres públicos; e quarto, ministrado em conformidade com a opção da clientela escolar interessada (RIBEIRO, 2014, p. 38).

Com os pontos críticos citados pela autora, tem-se a omissão das diretrizes para os alunos e alunas que não optarem pelo o ER, a determinação do ensino confessional e ainda o grande embate que se dá pela laicidade do Estado, por qual motivo se isenta do ônus dessa disciplina, bem como pelos conteúdos que serão ministrados.

O outro apontamento engloba o jurídico, entretanto, reverbera o contexto educacional, político, social e religioso, que é a laicidade do Estado. O Estado laico não se iniciou com a Constituição de 1988, mas é reafirmado através do artigo:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 1988).

Com este artigo, podemos afirmar que o país é laico, e que a laicidade é um dispositivo também político, além de jurídico. Segundo Milot (2005 apud DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 12), deve ser entendido como político, à medida em que “organiza as instituições básicas do Estado, tais como as cortes, os hospitais e as escolas públicas, e regula seus funcionamentos quanto à separação entre a ordem secular e os valores religiosos”.

Com isso, o Estado permanece neutro e estimula essa neutralidade nas instituições básicas do Estado, até para que os direitos e garantias fundamentais sejam respeitados, havendo sempre igualdade e não discriminação.

Conforme Diniz e Lionço (2010), ainda há a reafirmação por acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. São eles:

O dispositivo jurídico da laicidade está presente em nosso ordenamento constitucional, além de ser periodicamente reafirmado pelos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino e a Convenção sobre os Direitos da Criança (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 13).

A laicidade é importante para o país, pois consoante Cury(2013), é conquista histórica – na proclamação da república – , objetivando trazer a igualdade de todos sem discriminações para o campo social e, mais especificamente, para o terreno da educação escolar – pois, ainda

quando defendida, nada tinha a ver com antirreligiosidade ou irreligiosidade. É com este dispositivo que nos espaços civis nos é concedido o direito à liberdade, crença e de consciência por nossa Constituição, assim o ER e outras manifestações religiosas devem ter o seu devido lugar.

Uma das disputas em torno do ER ocorre em referência à questão da laicidade. Nesta existem dois grupos: o daqueles que são favoráveis a este ensino na escola pública e que afirmam a sua relevância em função do direito à educação; e o outro, dos que são contrários ao ER na escola pública e que defendem a sua exclusão, pois julgam que ofende o princípio da laicidade.

Passos (2007) é favorável ao ensino religioso na escola pública. O autor diz que:

Da inserção do ER nos currículos como disciplina regular não decorrem prejuízos para a pluralidade da sociedade moderna ou para a laicidade à coisa pública. Ao contrário, ele pode oferecer elementos que, pedagogicamente, contribuem com a convivência social, pois o estudante vai contar com instrumentos analíticos que possibilitam o discernimento dos comportamentos e da função da religião na sociedade e em suas próprias ações como cidadão. O princípio e o fato da secularização que retiram a determinação ou influência do fator religioso da esfera pública, não podem ser traduzidos para esfera epistemológica como uma regra que exclui a religião como um objeto de estudo legítimo, mesmo porque o processo de secularização não significou a extinção da religião da vida social, como mostra a história e, também, como muitos teóricos entendem. Nesse sentido, uma proposta dessa natureza e com esse intuito entra na fila das propostas que pretendem rever certos dogmas modernos ligados à secularização e apresentar a relevância da religião para a vida social e individual, assim como de seu estudo científico (PASSOS, 2007, p. 20-21).

Como contraponto a este pensamento de Passos e para trazer a esta pesquisa uma organização que tem sido contrária ao ensino religioso, cabe referenciar o Observatório da Laicidade na Educação (OLE), que possui sítio oficial na internet e tem-se mobilizado para a exclusão desta disciplina, conforme se vê abaixo.

O *Observatório da Laicidade na Educação* é formado por uma rede de professores(as) e estudantes, militantes pró laicidade do Estado, que elaboram, reúnem e difundem pela internet posições relacionadas especialmente à educação pública laica. O OLE´ é gerido e financiado por essa rede, conforme suas próprias normas.

O Observatório da Laicidade *na Educação* é herdeiro e sucessor do Observatório da Laicidade *do Estado*, de quem manteve a sigla OLE´. O primeiro Observatório funcionou de 2007 a 2013 no Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O atual Observatório mantém convergências temáticas com o NEPP-DH/UFRJ, em quem reconhece o impulso inicial de seu protagonismo (OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO, [20--]).

O seu posicionamento para educação pública laica é:

1. Na escola pública laica, a religião não é matéria de ensino nem coadjuvante de outras matérias. Dito de outro modo: não existe nela a disciplina Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo, pelas razões que podem ser encontradas em várias seções desta página; a religião também não penetra clandestina no conteúdo de outras disciplinas. A religião pode ser tema de análise da Filosofia, da Sociologia e da História, mas não é referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes. Por exemplo, na escola pública laica, não são feitas orações antes da entrada em sala ou no início de cada aula; nem mesmo aparece nas falas e admoestações dos professores, como, por exemplo, “fique quieto, Jesus está te olhando!” ou nos artifícios disciplinadores, como, por exemplo, “puxar” oração para acalmar uma turma indisciplinada,
2. A escola pública laica não objetiva “pôr as crianças nos trilhos”, de cujo traçado prefixado jamais sairão. Nada é mais contra a pedagogia da escola laica do que o trecho do livro Provérbios, da Bíblia, tão repetido pelos adeptos da pedagogia autoritária: “Ensina a criança no caminho que deve andar, e ainda quando for velho, não se desviará dele.” Somente quem acha que tudo já é sabido e dominado pelos mestres de ontem e de hoje pode supor que tem o traçado dos trilhos pronto para todo o sempre. Se essa orientação serve para os ensinamentos religiosos judaico-cristãos, ela não pode ser transferida para a educação, especialmente para a que o Estado laico mantém.
3. A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes – qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto. Mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos, como no caso da evolução das espécies, que horroriza aqueles que não conseguem (ou não querem) ir além da compreensão literal da Bíblia. Não fica refém dessa compreensão, que precisa dissolver, mas trata com respeito o que precisa mudar. A escola pública laica não reprime nem humilha as crianças e os jovens, nem mesmo quando eles precisam usar vestimentas próprias dos ritos de suas religiões ou de práticas alimentares em certos momentos. Ela aceita, por exemplo, que os alunos adeptos de religiões afro-brasileiras permaneçam em sala com a cabeça coberta, se isso for exigência de rito de iniciação, ao invés de os forçarem a retirar o lenço, em nome das crenças religiosas dominantes, camufladas por alguma norma geral, como a proibição de uso de bonés na escola (OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO, [20--]).

Esta disputa não é de hoje. O cerne de um grupo de adeptos à laicidade contrários ao ensino religioso está principalmente no fato de a catequese ter estado – e muita das vezes ainda estar – presente na história deste ensino. Desse modo, a questão catequética, que provém da confessionalidade, deu-se com a própria história da educação brasileira.

Por 210 anos os jesuítas estiveram à frente da educação brasileira. No período de 1759 até 1827, iniciou-se um momento de coexistência das vertentes religiosa e leiga na educação brasileira. O primeiro marco é o alvará de 28 de junho de 1759, que decreta a expulsão dos jesuítas e o fechamento de todas as escolas jesuíticas; esse período se deu pelas reformas

pombalinas de instruções públicas, que, consoante Saviani (2008), estavam assentadas por uma visão iluminista do sec. XVIII. Para que Portugal estivesse à altura deste desenvolvimento, fez-se necessária a adoção das ideias do estado leigo, que tinha de abranger tanto a política quanto a educação. Assim, a igreja Católica permanece como religião oficial do Estado, mas não tem mais ingerência sobre o ensino com esta reforma que, embasada nos ideais iluministas, buscou fazer ingressarem os estudos científicos no desenvolvimento do ensino; mesmo neste contexto, Saviani (2008) conclui que educação era pública confessional, pois mesmo sendo dirigida pelo Estado, este tinha uma religião oficial.

Até 1891, o ER possuía uma função catequética da igreja católica, com a organização escolar, agora influenciada pelas ideias positivistas. Saviani (2008) descreve que este foi um momento muito tenso, quando as ideias pedagógicas predominaram no final do império e conduziram à Proclamação da República. As consequências também chegaram ao ensino religioso, de modo que houve a dissolução entre Igreja e Estado com o regime republicano, o que gerou a exclusão do ensino religioso das escolas públicas.

Saviani (2008) ressalta que a separação entre Estado e Igreja concedeu a esta fortalecimento pela unidade de doutrina, ao mesmo tempo em que ela obteve autonomia diante do poder público. Entretanto, “a exclusão do ensino religioso foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas.” (SAVIANI, 2008, p. 179)

Após quatro décadas, o ensino religioso é introduzido nas escolas públicas, com a reforma de Francisco Campos, em 1931, através do Decreto n. 19.941. Esta reforma previu outras medidas referentes ao ensino, contudo, a medida do ensino religioso trouxe alguns questionamentos à postura do reformador, pois este era escolanovista. Para os questionamentos e a situação que se configurou na época do Decreto, Saviani (2008) diz que, no início de 1931, o conflito entre os escolanovistas e católicos não se externara, pois estes participavam respeitosamente na ABE.

O conflito e a ruptura “emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se com a publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, início de 1932” (SAVIANI, 2008, p. 197). Este evento resultou na retirada dos educadores católicos da ABE e na fundação da Confederação Católica Brasileira da Educação.

Os educadores do Manifesto explicitaram hialinamente o seu posicionamento sobre a educação em um estado laico e afirmaram veementemente que o ensino religioso que era ministrado possuía um viés proselitista, que não contribuía para formação do/a aluno/a.

Conforme Manifesto:

A laicidade que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO et al., 2006, p. 193).

Esta disputa se trava há mais de sete décadas. Assim, voltamos sempre para o mesmo questionamento: se deve haver ensino religioso na escola pública ou não, se a laicidade do Estado não está sendo ferida. Ainda não conseguimos caminhar na educação pública brasileira quanto ao ensino religioso livre desses dois extremos: confessionalidade e laicidade.

Uma possível resposta para este questionamento é que os dois extremos tenham a seguinte percepção de currículo. Conforme Moreira e Silva (1999), o currículo já deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Diz ainda que é possível falarmos em tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Mesmo que as questões relativas ao

“como” sejam importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7).

Os autores ainda dizem que:

É com esta perspectiva, que o currículo é considerado um artefato social e cultural. É colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e desinteressadas, o currículo produz atividades individuais e sociais de particulares. Não é transcendente e é temporal – tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7-8).

Diante desta concepção sobre currículo, a disputa pelo ensino religioso em si não é pelo ensino religioso, mas sim pelo seu currículo, já que está relacionada à concepção de ER que será ministrado em sala de aula, ao conhecimento organizado escolar que será transmitido a alunos e alunas. Consoante a prescrição do artigo 33 da LDB de 1996, é um conhecimento que de fato não é neutro, porque é regido pela confessionalidade ou interconfessionalidade, é um conhecimento que não tem observância do próprio Estado que é laico, pois a Lei o eximiu de responsabilidade e ainda é um conhecimento que terá repercussões no projeto societário do país, que refletirá a religião hegemônica do país.

Para Moraes Júnior (2015), o ensino de religião em uma escola pública não se dá de forma livre, pois o Brasil é um Estado democrático que tem a sua educação regulamentada, e o objetivo dessa educação não é o outro se não o fortalecimento dos ideais republicanos. Como então, esse Estado pode ceder em um determinado momento a um ensino confessional que terá objetivos outrem?

O autor ainda diz:

A Constituição Federal e os poderes da União que ela constitui atuam democraticamente e coercivamente na organização pública dos cidadãos brasileiros e daqueles que estejam no território que ela mesma designa estar sob a sua proteção e controle. Mutatis Mutandis, a Educação Escolar deve acontecer sob essa soberania constitucional. Por isso, dentro da Constituição Federal, existem as Leis de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Como parte do texto constitucional, essas leis estão em constante dinâmica sempre a favor do aperfeiçoamento democrático de sua regulação e abrangência – no final das contas, a dinâmica da legalidade democrática sempre busca o ordenamento e o aperfeiçoamento da justiça pública. Dessa forma, a criação do curso de Teologia no ensino superior e a construção do ensino religioso escolar são frutos do exercício constitucional, educacional e científico que, em conjunto, procura aperfeiçoar o ensino público republicano e democrático em todos os níveis (MORAES JUNIOR, 2015, p. 20).

Retomando o que Moreira e Silva (1999) falam sobre currículo – a ideia de que é um artefato social e cultural –, vê-se como explicitam mais que o currículo é uma área contestada, é uma arena política. Assim, ressaltam o quanto o currículo e a educação estão intimamente ligados devido ao envolvimento em uma política cultural.; aludem ainda ao fato de, na visão crítica de currículo, tanto este quanto a educação serem campos de produção ativa de cultura, ao mesmo tempo em que são campos contestados.

Posto isso, o ensino religioso advém de um entranhamento na cultura brasileira, que é a religião. Desse modo, entender a cultura brasileira passa pelo caminho da religião, não havendo possibilidade de se esquivar, principalmente para as novas gerações. O ensino religioso, assim como a cultura, tem sido um campo e terreno de luta. Parafraseando Moreira e Silva (1999), o ensino religioso é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Destarte, por ser um campo de luta, essa disputa acontece também dentro da mesma religião, mas de polos diferentes; no Império Brasileiro, a religião oficial era a Católica Apostólica Romana, razão por que obteve espaço privilegiado no espaço escolar, perdurando até o ano de 1891, quando houve a transição da Monarquia para o advento chamado República e a adoção dos ideais positivistas. Quando o Estado se tornou laico, o ensino religioso foi

excluído das escolas públicas, mas depois retorna e permanece até hoje. No entanto, da República até os dias atuais, o Brasil passou por mudanças e transformações no setor econômico, político, social, jurídico etc., não sendo diferente na esfera religiosa; começaram a surgir, ou melhor dizendo, a ter espaço público outras denominações religiosas, mas ainda de origem cristã, com uma predominância do catolicismo.

É possível identificar que, durante este período, a igreja católica buscou incessantemente a hegemonia pelo ensino religioso no Brasil. Este espaço não foi requerido somente pela visão laica, mas também pela descolonialidade pluralista dos povos colonizados com aculturação imposta pelo colonizador. Desse modo, a igreja católica, enquanto religião oficial no Brasil, contribuiu com o processo eurocêntrico, ao negar a diversidade cultural-religiosa que já havia neste país.

Para Costa(2017):

A história do Ensino Religioso(ER), em sua expressão escolar, é marcada por tensões entre polos antagônicos. Não somente a disputa entre visões laicas e tradições religiosas – no Brasil, normalmente ligada à Igreja Católica Apostólica Romana(ICAR) -, como também entre a colonialidade eurocêntrica e descolonialidade pluralista. Enquanto *colonialidade* é a expressão da continuidade cultural da prática colonial eurocêntrica forma(cf. Mignolo, 2005), esse *descolonialismo pluralista* seria o conjunto dos esforços de povos colonizados por emancipação cultural, educacional e até da necessária liberdade religiosa (COSTA, 2007, p. 29).

Para Costa (2017, p. 31), o ensino religioso aparece no ensino formal com uma forma de continuidade da educação propriamente cristã, em 1889. Quando o Estado se tornou republicano, um momento político após a separação jurídica da igreja católica com Estado, o ER acompanhou:

a construção de uma escola eurocêntrica que temos no Brasil, que reproduz a mentalidade colonizada e que vê outras culturas que formaram o Brasil como menos importante, foi acompanhada pelo ER, somamos a isso, o monopólio da referência cristã católica , religião majoritária até então, reforçou ainda mais a negação da diversidade cultural-religiosa (COSTA, 2017, p. 31).

No que se denominou de interconfessionalidade, tem-se a articulação de diferentes confissões cristãs, em um processo lento, que assumiu as diversas tradições religiosas. Seu referencial teórico são as Ciências Humanas, tem como eixo a teologia e considera o que é comum às religiões. Consoante Junqueira (2001), a predominância é a utilização do texto bíblico, para uma interpretação de favorecimento ao diálogo com as outras diversidades religiosas. Contido no ensino interconfessional, está a pressuposição da identidade confessional dos alunos e das alunas, conhecida e assumida por eles ou elas. Conforme Junqueira (2001, p.

9), a perspectiva deste ensino é a de manutenção de uma sociedade homogênea, pois as primeiras experiências inter-religiosas estabeleceram uma proposta de “Teologia Comparada”; esta se deu através de um quadro histórico, “com breves exposições sobre as concepções religiosas de uma das tradições estudadas” (JUNQUEIRA, 2001, p. 9). Outras denominações cristãs começaram a militar pelo ensino religioso.

Destarte, retomando ao art. 33 da LDB de 1996, com a abordagem e contextualização das disputas que circundaram e algumas que ainda circundam o ensino religioso, iniciarei a abordagem da primeira disputa concretizada. O artigo 33, que prescreve o ER, não obteve consenso entre educadores e educadoras, mesmo sendo eles defensores da laicidade do Estado que se posicionam contrariamente ao ER, assim como daqueles que defendem o Estado laico, mas são favoráveis ao ensino religioso. Isso trouxe repercussão também no meio político e na sociedade civil.

Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) descrevem o cenário pós-promulgação deste artigo, dizendo que houve um grande movimento favorável de professores, bem como da sociedade, “para ER tivesse um tratamento como disciplina escolar” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 39). Aludem ainda a como o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), era ciente da “necessidade de rediscutir e reelaborar a proposição sobre o ER na legislação de Educação”(JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 39); diante deste cenário, incumbiu a revisão ao Ministro da Educação.

O Ministro de Educação do governo do FHC, Paulo Renato de Souza, era solícito a esta demanda e anunciou que encaminharia um “Projeto de Lei” ao Congresso Nacional para alteração do artigo sobre o ER nas escolas públicas. Informou que esse processo teria de acontecer em janeiro de 1997, em virtude da homologação da Lei 9.394 de dezembro de 1996. Assim, para rediscussão deste tema, convocaria integrantes de várias religiões para conversa.

A LDB de 1996 foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, quando há a prescrição para ER. Dessa forma, toda a disputa para que houvesse alteração do artigo manteve-se durante o mês de dezembro, com um possível ganho de causa, com a palavra do então Ministro da Educação de que proporia a alteração.

Em 12 de março de 1997, Paulo Renato de Souza, encaminhou um memorando interno (EM 78) do Ministério da Educação e do Desporto à Presidência da República. Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), o conteúdo do documento continha:

Afirmção sobre a dificuldade de o governo garantir o que estava exposto na LDBEN, por existir uma diferença entre o texto da Lei e o da Constituição Brasileira. Sobretudo para as escolas cujos alunos se dividisse entre o ensino

interconfessional e ensino confessional. No segundo caso, certamente os docentes seriam elementos estranhos aos sistemas de ensino, o que poderia dificultar operacionalmente a dinâmica do cotidiano da escola (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 40).

Cabe-me fazer um adendo – e já informo que esse não será aprofundando neste parágrafo. Posso dizer que foi com este conteúdo do memorando que elaborei o título da minha pesquisa, pois, no ano de 2018, o Supremo Tribunal Federal trouxe como jurisprudência para o ER, situação similar a que ocorreu em 1996; após 22 anos, é permitido no espaço público da escola pública brasileira a confessionalidade e não confessionalidade, e que os ministrantes da confessionalidade sejam estranhos ao sistema de ensino. Ainda não conseguimos determinar se essa admissão do STF trará avanços ou retrocessos.

Retomando o processo de alteração do art. 33 da LDB de 1996, Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) dizem que a intenção do governo no início deste processo era:

Dar uma nova concepção à disciplina, em vista de acenar não para o ensino doutrinário, mas para o fenômeno religioso voltado à formação da pessoa humana e dos valores éticos. Contudo, tal estrutura criou situações operacionais difíceis de serem articulados no cotidiano escolar. Em consequência dessa situação, várias confissões religiosas se mobilizaram e conseguiram que a Presidência da República autorizasse a produção de outras propostas (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 40)

O processo legislativo prosseguia “em consonância com todos os movimentos de pressão para a estruturação dessa disciplina escolar” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 40). Assim, tivemos três propostas de mudanças.

A primeira, de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), não inclui grandes alterações no texto, solicitou somente a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Esta foi denominada de Projeto de Lei (PL) 2.757/97, ficando assim a redação proposta:

Art 1º O art. 33, caput, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter.” (BRASIL, 1997b).

Conforme o PL citado, a justificativa para esta alteração baseou-se no fato de o ER ter importância como componente curricular para educação básica, para a formação da personalidade das crianças, jovens e adolescentes, e por este ter contribuído para a construção de valores éticos e morais, indispensáveis para a formação de uma consciência cívica e cidadã dos educandos, além de pelo fato de o ensino religioso ter que ser oferecido pelo Estado.

Posto isso, Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) descrevem a segunda proposta de alteração:

A essa proposição foram repensados dois projetos. O primeiro, 2.997/97, de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR), alterava significativamente a redação do art. 33 da Lei da Educação. Pretendia que o ER fosse parte integrante da formação básica da cidadão, com conteúdos que respeitassem a diversidade cultural brasileira, a serem definidos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, de comum acordo com as diversas denominações religiosas ou entidades que as representam, além de vedar qualquer forma de doutrinação ou proselitismo (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 41)

O segundo, Projeto de Lei 3.043/97, originou-se do Poder Executivo. Devido a isso, tramitou com o status de urgência constitucional, nos termos do art. 64, § 1º, da Constituição Federal:

Tratava da possibilidade de não aplicar o disposto no art. 33 da LDBEN, quando o ER favorecesse modalidade de caráter ecumênico, desse acesso a conhecimentos que promovessem a educação do senso religioso, respeitasse as diferentes culturas e fosse sem proselitismo. Remetia a definição de procedimentos e conteúdos, bem como a formas de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores para a competência de cada sistema de ensino, admitindo a parceria total ou parcial, para este fim, com entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 41).

Outra solicitação de alteração partiu do Deputado Mauricio Requião, sob o n. 2.997/97, houve significativa mudança do texto da Lei 9.394/96:

Art.33 – O ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão.  
1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.  
2º - Assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos segundo os parâmetros curriculares nacionais e de comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas (BRASIL. 1997c).

Entretanto, as proposições descritas não receberam emendas dentro dos prazos regimentais. Na visão de Junqueira, Corrêa e Holanda (2007):

Os três projetos evidenciaram importantes convergências: o ER é parte integrante da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não somente pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da educação básica pública, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso

e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.

Tratava-se de uma postura que satisfazia plenamente os dispositivos constitucionais e defina a relação entre o Estado e as tradições religiosas, inserindo-se, inclusive, de forma adequada, na hipótese de colaboração de interesse público, previsto na

Constituição Federal. Nada mais de interesse público do que a formação integral e o pleno desenvolvimento da pessoa humana, objetivo fundamental da educação nacional (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 42).

Com isso, a incumbência de relatoria do processo coube ao deputado Roque Zimmermann (PT-PR), membro da Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Junqueira, Corrêa e Holanda (2007) relatam que a proposta apresentada pelo então deputado foi uma colaboração do Fonaper.

Farei um adendo, para explicitar brevemente, sobre o Fonaper.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular.

O FONAPER é um espaço de discussão e ponto aglutinador de idéias, propostas e ideais na construção de propostas concretas para a operacionalização do Ensino Religioso na escola (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, [20--]).

Assim, houve longos debates na Câmara dos Deputados (CD), nos quais muitos deputados não assumiam a alteração proposta. Neste período, também tivemos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 11 de março de 1997, quanto à interpretação do art. 33 da LDB de 1996, que dispõe:

No que compete ao Conselho Pleno, concluímos este Parecer reafirmando que, para a oferta do ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, da parte do Estado, e, portanto dos sistemas de ensino e das escolas, cabê-lhes, antes do período letivo, oferecer horário apropriado e acolher as propostas confessionais e interconfessionais das diversas religiões para, respeitado o prazo do artigo 88 da Lei 9.394/96, ser incluída no Projeto Pedagógico da escola e transmitida aos alunos e pais, de forma a assegurar a matrícula facultativa no ensino religioso e optativa segundo a consciência dos alunos ou responsáveis, sem nenhuma forma de indução de obrigatoriedade ou de preferência por uma ou outra religião. Com isso, cremos estar sendo estimulado o respeito à Lei e o exercício da liberdade, e da democracia e da cidadania (BRASIL, 1997d).

Destarte, na sessão de 17 de junho de 1997, no Plenário da CD, o Parecer descrito acima,

foi alterado e aprovado por quase unanimidade. Com isto, tivemos um novo texto para o art. 33 da Lei 9.394/1996. Houve a aprovação no Senado Federal, no dia 9 de julho de 1997, e a sanção do Presidente da República se deu no dia 22 de julho do mesmo ano.

A redação do artigo 33 é a seguinte:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996).

Cabe observar que, mesmo com a explícita abertura confessional, a LDB de 1996 foi alvo de discussão quanto ao artigo 33, o que levou a sua alteração 6 meses após a sua promulgação. Para Diniz e Lionço (2010), isso permite ver o quanto esta alteração demonstrou “um sinal da importância do tema para Igreja Católica no cenário político” (DINIZ; LIONÇO, 2010 p. 15), por ter tido como relator o deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR).

As autoras ainda afirmam que: “Há registros documentais sobre o processo de revisão da LDB que demonstram a forte participação de entidades cristãs, em especial da Igreja Católica, para garantir o ensino religioso nas escolas públicas.” (DINIZ; LIONÇO, 2010 p. 15). Pauly (2004) menciona que, além de esta alteração ter sido liderada pelo deputado Padre Roque, pelo MEC, houve também a participação de empresários da educação.

Para Cunha (2014) a urgência desta alteração foi por este motivo:

O projeto tramitou em regime de urgência, e foi aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, com generalizado apoio – poucos foram os parlamentares a se manifestarem contra ele. O projeto foi sancionado pelo Presidente da República, como lei 9.475, em 22 de julho de 1997, pouco mais de dois meses antes do desembarque do Papa João Paulo II, em visita ao Brasil, a quem convinha agradar (CUNHA, 2014, p. 16).

Conforme Diniz e Lionço (2010), essa disputa, que resultou na prescrição legal e vigente que existe para o ER hoje, não desembocou somente na inclusão deste como disciplina obrigatória no que diz respeito à formação da criança e do adolescente. A revisão também resultou “em uma cessão de poderes do Estado para as comunidades religiosas: o Ministério da Educação desobrigou-se de seu poder e dever de definição de conteúdos programáticos para a educação básica” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 15).

Holanda (2017) relata:

Essas mobilizações originaram-se no sentido de suprimir a expressão “sem ônus para os cofres públicos” devido à descaracterização da concepção do ER no currículo escolar. Atuaram nesse processo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Professores de Ensino Religioso (ASPER) de algumas unidades da Federação e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. Cada unidade da Federação buscou formas diferenciadas de participação, estabelecendo contatos com deputados federais e apresentando a nova redação na forma de substitutivo para assegurar o ER na matriz curricular das escolas de ensino fundamental na mesma condição dos demais componentes curriculares (HOLANDA, 2017, p. 71).

Para Holanda (2017), o debate que se deu pela articulação e mobilização do ER fez-se importante por decorrer da possibilidade de inserir o ER no currículo escolar. Porém, esta inclusão tinha de ser feita com o mesmo aspecto pedagógico atribuído às outras áreas de conhecimentos escolares, e a expressão “sem ônus para os cofres públicos” e as modalidades confessionais e interconfessionais “inviabilizavam o olhar pedagógico pertinente a um componente curricular” (HOLANDA, 2017, p. 71).

Para Junqueira, Corrêa e Holanda (2007), é com a alteração e a atual redação do artigo 33 que, no ER, “prioriza-se o princípio religioso, sem acentuar esta ou aquela tradição religiosa; cada aluno será aceito independentemente do credo professado” (JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 45).

Posto isso, relatarei o que representou o novo artigo da LDB, agora a Lei 9.475/97.

Ao recorremos a Costa (2017), vê-se que diz que a obrigatoriedade do “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” buscou a ruptura do monopólio de aula de uma única religião para uma aula que contemple toda a diversidade cultural religiosa do país. O autor ainda explicita que, de fato, representou uma vitória de grupos organizados hegemonicamente, mas há sim a contemplação de uma minoria que não eram ouvidas e “que clamavam por um ER não confessional e escolarizado” (COSTA, 2017, p. 33).

A segunda análise, que o mesmo autor faz ainda do artigo 33, é quanto ao termo: a proibição de “quaisquer formas de proselitismo”. Para Costa (2017), há uma ambiguidade, já que a LDB não deixa claro o que é proselitismo, e este termo faz “clara menção à propaganda religiosa, imposição e até mesmo difamação de outras religiões que não sejam a do prosélito.” (COSTA, 2017, p. 33). O autor ainda critica o uso deste termo pelo fato de ser específico e de religiões específicas.

Segundo Derisso (2006), “proselitismo” é um termo próprio do vocabulário cristão

bíblico e do Concílio do Vaticano II, mas que pretende ser em prol da laicidade.

Ainda quanto ao termo “proselitismo”, Diniz e Lionço (2010, p. 29) ressaltam que não há definições na legislação federal. Com isso, o entendimento é: “expressões de dogmatismo que resultam em discriminação social, cultural ou religiosa.” Para as autoras, este termo é precípuo de uma verdade única de uma religião e ignora a realidade, sendo então uma ameaça à igualdade religiosa.

Quanto à obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa no país, trata-se de algo visto como um avanço por ter uma postura ativa quanto à ideia de toda a diversidade religiosa ser conhecida por todas as pessoas através do ER escolar.

Em Rodrigues(2017), que é pesquisadora do ER, desenvolvendo grande parte das suas pesquisas no aspecto curricular e pedagógico da história do ER, a autora resalta que, no artigo 33, na promulgação da LDB, quando houve prescreveu que seria sem ônus para o Estado e que os/as docentes seriam voluntários ou representantes de confissões religiosas, juntamente com o fato de naquela época ainda não termos licenciatura para professores e professoras do ER, esses fatores contribuíram para que as religiões hegemônicas tornarem-se responsáveis tanto pela preparação do corpo docente como nas elaborações do material didáticos-pedagógicos, em sua grande maioria com finalidade catequética.

Ainda no ano de 1997, houve mais uma discussão envolvendo o ER, que foi a problemática das 800 horas, se esta disciplina seguiria ou não esta norma. Essa contenda foi levada ao CNE, que desembocou no Parecer 12/1997 (CNE/CEB), que afirma:

Ensino Religioso e carga horária mínima. Também se tem perguntado se o ER é computado para a totalização do mínimo de oitocentas horas e a resposta é não. Por um motivo fácil de ser explicado. Carga horária mínima é aquelas a que todos os alunos estão obrigados. Desde o art. 210,§1º, da Constituição Federal está definido: “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. O art. 33 da Lei 9.394/96, com anova redação que lhe deu a Lei 9.475/97, como não poderia deixar de ser, embora regulamentado o dispositivo constitucional mencionado, o faz mantendo facultativa a matrícula. Ora, se o aluno pode optar por frequentar, ou não, a referida disciplina, haverá por quem optará por não fazê-lo. E quem assim decidir terá menos de oitocentas horas por ano, na hipótese de a escola se ater ao mínimo exigido por Lei, o que o art. 24, inc. I, não admite (BRASIL, 1997e).

Para Holanda (2017), a interpretação dessa questão quanto à carga horária se deu devido ao aspecto permanente da “matrícula facultativa” da ER, expressão prescrita pela Constituição Federal de 1988, bem como pela Lei n 9.475/97:

Essa expressão, compreendida de diferentes formas e em alguns contextos, excluída da

matriz curricular, exige a percepção de que sejam garantidos ao estudante 200 dias letivos e 800 horas anuais. Isso significa dizer que, quando o estudante envereda pela não opção de aulas de ER no ato da matrícula, a escola deve organizar o tempo pedagógico para suprir esse horário com atividades similares, garantido a carga horária exigida sem prejuízo no seu histórico escolar (HOLANDA, 2017, p. 75).

Quanto ao abordado nos dois parágrafos anteriores, esta pesquisa não objetivou responder a como as escolas se organizaram para os alunos que não optaram pelo ER desde a Lei de Diretrizes e Bases; estes questionamentos estão expostos nesta dissertação objetivando os apontamentos em torno do ensino religioso.

Diniz e Carrião (2010), a Lei n 9.475/1997, descentralizou significativamente a regulação do ER para as secretarias estaduais de educação, para as autoras essa decisão resultou que: “ao delegar a responsabilidade da regulamentação aos sistemas de ensino, abriu também a possibilidade de existência de diferentes formas de regulamentação sobre ensino religioso no país” (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 41).

Para uma melhor conceituação do que representa ou conceitua o ER ser reconhecido como parte integrante da formação básica do cidadão, recorro a Junqueira e Rodrigues (2013), que afirmam que o ER é um conhecimento que subsidia o educando para a vida e é disciplina que orienta para a sensibilidade ao mistério na alteridade.

Destarte, uma vez exposto o que representou a redação atual do art. 33 da LDB, cumpre passar a uma questão que também é de grande valia. E o currículo do ER? Como se deu? Primeiramente, convém lembrar que, no ano de 1997, havia uma orientação curricular que se chamava Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Conforme apresentação do MEC sobre PCNs:

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

[...]

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros.

[...]

São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes. Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A explicitação desses 10 itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental (BRASIL, 1998a).

Não havia definição de PCNs para o ensino religioso. O FONAPER elaborou PCNs para o ER; diante disso, tem-se o que Diniz e Lionço (2010) chamam de caráter excepcional por anterioridade do fato religioso na sociedade brasileira. As autoras descrevem:

Uma possível explicação para esse caráter excepcional que o currículo do ensino religioso adquiriu no cenário da política de educação básica no país é a hipótese da anterioridade do fato religioso na sociedade brasileira: o fato religioso se diferenciaria de outros fenômenos sociais por ser uma narrativa sobre aspectos primordiais da existência humana, por isso as crenças religiosas ocupariam um espaço de excepcionalidade ao pacto político. Nesse raciocínio, exceto em situações extremas, as verdades religiosas não se subordinariam ao julgamento de mérito, um processo corriqueiro a todos os campos científicos. Outra hipótese é o postulado de que a religião é tema para especialistas crentes e não especialistas seculares, por isso somente representante das comunidades religiosas poderiam determinar conteúdos para o ensino das religiões (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 16).

Diante do fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) terem sido elaborados pelo FONAPER, é muito provável que esse processo tenha-se dado com justificativa no § 1º do art. 33 da LDB, entretanto, não foi visto com bons olhos para os defensores do Estado laico que militam pela exclusão do ER.

Malvezzi (2012) afirma que o objeto de estudo do PCNER é o fenômeno religioso, sem proselitismo, e que os conteúdos para o ER seguiram as orientações dos demais componentes curriculares que foram elaborados pelo MEC, que seguiam orientações quanto às categorias:

Conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios (saber); conteúdos procedimentais, construção de instrumento de análise (saber fazer); e conteúdos atitudinais, valores da vida cidadã (saber ser e conviver com os outros) (MALVEZZI, 2012, p. 47).

Diante do embate entre a laicidade do Estado e a Confessionalidade, que não é de hoje – e eu não sei quando findará, se é que se faz necessário findar –, o FONAPER elaborou um

documento que, na visão do próprio Fórum, era um caminho que visava à abordagem do ER sem confessionalidade. Não posso dizer nesta dissertação se era o melhor caminho, pois não me propus a analisar o PCNER; o que posso dizer é que, nas leituras realizadas por mim referentes ao meu tema, nas dissertações e teses realizadas para compreensão da temática, pude verificar que em algumas pesquisas esse parâmetro curricular contribuiu para o respeito à liberdade religiosa, já em outras leituras, não houve contribuições.

Contudo, o fato de aludir ao PCNER em minha pesquisa é para demonstrar o campo de disputa que o ER viveu ou vive. Nesse primeiro momento, tivemos a disputa pela alteração do art. 33; mesmo com essa alteração, o Estado designa a uma entidade civil ou prescinde de elaborar um Parâmetro Curricular.

Posto isto, descreverei uma citação longa da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Fischmann, que se faz necessária para que seja aclarado o fato de, ainda que estejamos estarmos vivendo em República – ou melhor dizendo, em 1996, já vivíamos –, tem havido o embaraço nas relações que se desenvolvem entre a Igreja e o Estado. Diz Fischmann:

Recebi em 1996, quando terminávamos o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, como então era denominado, um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro da Educação. Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, tanto no aspecto formal, trazendo uma capa semelhante às que usávamos, assim como a estrutura e sobretudo, de forma ousada, já incorporava o título oficial, adotado pelo MEC, ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ acrescentando o título ‘Ensino Religioso’, como se fazia para o título das versões preliminares dos documentos dos PCNs, incluindo também o cabeçalho do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. Na época tive a sensação de ter em mãos um documento que poderia ser o de alguém que decide lançar sua ‘versão’ da Constituição, e ainda se pergunta ‘por que não?’. Ou seja, ficava claro que o conceito de democracia e respeito à ordem jurídica era bem relativizado, tanto pelas pessoas que elaboraram aquele texto, quanto por aquelas que o fizeram chegar diretamente às mãos do Ministro, com explícita pressão presente no requerimento que abria o processo, cortando o caminho do respeito ao interesse público. Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a

responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença. Invoquei ainda, anexando-o, o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997), da Faculdade de Direito da USP, sobre a matéria, que fora preparado a meu pedido quando integrei a Comissão do Estado de São Paulo [...]. Com isso, não apenas se manteve a concepção original dos PCNs, que havia ficado em discussão em suas duas versões que foram a pareceristas e encontros regionais pelo Brasil ao longo de 1995 e 1996, mas reuniu-se, também, subsídio para o artigo especificamente voltado ao tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que veio a ser aprovada em dezembro de 1996. Houve ali novo embate e pressões de bastidores, quando o texto da LDB-EN aprovado no Congresso Nacional foi para sanção do Presidente da República, já que os mesmos setores pediam que o Presidente vetasse aquele artigo, o que finalmente não aconteceu, mantendo-se naquele momento o texto aprovado pelo Congresso Nacional, coerente com o espírito da LDB-EN. Editoriais de jornais de grande circulação, que tinham feito cobertura detalhada dos problemas havidos em 1995, celebraram. Contudo, pouco durou a celebração, porque logo começou a movimentação para substituir aquele dispositivo da lei, tendo em vista a visita que faria ao Brasil o papa João Paulo II. Em abril de 1997 a CNBB divulgou um documento que seria aprovado como o que seria ‘ideal’ para o ensino religioso nas escolas públicas, deixando explícito seu desejo de legislar para os brasileiros, ainda que não sendo parte dos representantes eleitos pelo povo e nem sendo parte do Estado (FISCHMANN, 2006, p. 5-6).

Chamo a atenção para este trecho “Em abril de 1997 a CNBB divulgou um documento que seria aprovado como o que seria ‘ideal’ para o ensino religioso nas escolas públicas” (FISCHMANN, 2006, p. 6). Nesse período, conforme já relatado acima, o processo de alteração do art. 33 da LDB já tramitava pela Câmara dos Deputados, conforme imagem abaixo.

**Figura 1** - Tramitação de projeto de alteração do art. 33 da LDB 9394/96 (pt. 1)

Data	Andamento
19/02/1997	PLENÁRIO (PLEN) * APRESENTAÇÃO DO PROJETO PELO DEP NELSON MARCHEZAN.
05/03/1997	PLENÁRIO (PLEN) * LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATÉRIA. DCD 22 02 97 PÁG 4648 COL 02.
05/03/1997	Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) * DESPACHO A CECOD E CCJR (ARTIGO 54 DO RI).
05/03/1997	COORDENAÇÃO DE COMISSÕES PERMANENTES (CCP) * ENCAMINHADO A CECOD.
19/03/1997	CECOD (CECOD) * RELATOR DEP PADRE ROQUE.

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_imp.aspx?id=36730C79FA18C2F9148E9CA804E7A6;node=171d?proposicao=206472&ord=...](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp.aspx?id=36730C79FA18C2F9148E9CA804E7A6;node=171d?proposicao=206472&ord=...) 2/3

Fonte: Brasil (1996).

**Figura 2** - Tramitação de projeto de alteração do art. 33 da LDB 9394/96 (pt. 2)

18/02/2020	<a href="https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp.aspx?id=35736079/A418C8F91A8E35CA58AE7A6,node17dProposicao...">https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp.aspx?id=35736079/A418C8F91A8E35CA58AE7A6,node17dProposicao...</a>
21/03/1997	<b>CECD (CECD)</b> * PRAZO PARA APRESENTAÇÃO DE EMENDAS: 05 SESSÕES. DCD 22 03 97 PAG 7791 COL 02.
02/04/1997	<b>CECD (CECD)</b> * NÃO FORAM APRESENTADAS EMENDAS.
12/06/1997	<b>PLENÁRIO (PLEN)</b> * APRESENTAÇÃO DO REQUERIMENTO DOS DEP NEIVA MORAES, LIDER DO PT/PDT/PC B; AECIO NEVES, LIDER DO PSD; INOCENCIO OLIVEIRA, LIDER DO PFL; GEDDEL VIEIRA LIMA, LIDER DO BLOCO PMDB/PSL/PSD; E ODELMO LEÃO, LIDER DO PPS, SOLICITANDO, NOS TERMOS DO ARTIGO 155 DO RL, URGENCIA PARA ESTE PROJETO.
16/06/1997	<b>PLENÁRIO (PLEN)</b> * LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA, PENDENTE DOS PARECERES DA CECD E CCJR. (PL 2757-A/97). DCD 05 06 97 PAG 14926 COL 02.
17/06/1997	<b>PLENÁRIO (PLEN)</b> * DISCUSSÃO EM TURNO UNICO. DESIGNAÇÃO DO RELATOR, DEP PADRE ROQUE, PARA PROFERRIR PARECER EM SUBSTITUIÇÃO A CECD, QUE CONCLUI PELA APROVAÇÃO DESTE E DOS APENSADOS, COM SUBSTITUTIVO. DESIGNAÇÃO DO RELATOR, DEP NILSON GIBSON, PARA PROFERRIR PARECER EM SUBSTITUIÇÃO A CCJR, QUE CONCLUI PELA CONSTITUCIONALIDADE, JURIDICIDADE E TECNICA LEGISLATIVA E, NO MERITO, PELA APROVAÇÃO NOS TERMOS DO SUBSTITUTIVO DO RELATOR DA CECD. DISCUSSÃO DO PROJETO PELOS DEP GERSON PERES E INOCENCIO OLIVEIRA. ENCERRADA A DISCUSSÃO. APROVAÇÃO DO SUBSTITUTIVO. PREJUDICADOS: O PROJETO INICIAL E OS APENSADOS, PL 3043/97 E PL 2997/97. APROVAÇÃO DA REDAÇÃO FINAL, OFERECIDA PELO RELATOR, DEP NILSON GIBSON.
17/06/1997	<b>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</b> * DESPACHO AO SENADO FEDERAL. PL 2757-B/97. DCD 18 06 97 PAG 18518 COL 02.
20/06/1997	<b>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</b> * REMESSA AO SF, ATRAVES DO CF PS-GSE/085/97.
09/07/1997	<b>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</b> * CF 752-SF, COMUNICANDO REMESSA DESTE PROJETO A SANÇÃO.
22/07/1997	<b>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</b> * TRANSFORMADO NA LEI 9475/97. DOFC 23 07 97 PAG 15824 COL 02.
24/07/1997	<b>Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)</b> * CF 706-SF, ENCAMINHANDO AUTOGRAFOS DESTE PROJETO SANCIONADO.

Fonte: Brasil (1996).

Entretanto, o art. 33 ainda não havia sido alterado, pois a alteração só se efetiva em junho de 1997, e a Lei é promulgada em julho de 1997. Essa informação que Fischmann traz quanto a este documento, de que seria o ‘ideal’ para ER, corrobora a fala de Diniz e Lionço (2010), segundo a qual há registros documentais que demonstram o interesse, em especial da Igreja Católica em manter o ER nas escolas públicas. De minha parte, houve uma busca no site da CNBB e em outras fontes digitais para verificação deste documento, entretanto, sem sucesso.

Retomando o assunto do PCNER, informo que este continuou sem ser elaborado pelo MEC, nem foi publicado, muito menos distribuído gratuitamente. Mesmo em 2019, ainda não havia sua disponibilização na internet; para esta pesquisa, eu quis consultá-lo, mas por não ser gratuito, preferi não dispor financeiramente para acessá-lo, pois hoje já existe a prescrição da BNCC para o ER. Quanto a este assunto Malvezzi (2012), alude:

Justifica-se, assim, a publicação e comercialização do documento por uma editora vinculada à Igreja Católica, por ser o documento uma obra exclusiva do grupo de educadores religiosos, tendo em vista que os especialistas do MEC se recusaram a analisar e validar seu conteúdo. Em 2009, foi publicada a 9ª edição dos PCNER, sem adequações ou atualizações (MALVEZZI, 2012, p. 52).

Também sobre a outra parte citada, o FONAPER apresenta em seu sítio oficial o

seguinte sobre o PCNER:

Segundo essa carta de princípios, o FONAPER caracteriza-se como um espaço pedagógico que visa a garantir o direito do educando em conhecer e valorizar a diversidade do fenômeno religioso enquanto substrato cultural e patrimônio da humanidade, bem como dar lugar para reflexões e propostas de encaminhamentos para a implementação do ER sem discriminação de qualquer natureza.

Estando o ER excluído do movimento para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) encadeado pelo MEC, FONAPER, em meados de 1996 e 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), visando à construção de um currículo de ER a partir da perspectiva da Lei nº 9.475/97, a qual alterou o art. 33 da LDB nº 9.394/1996.

A concepção que perpassa os PCNER apresenta significativos avanços no trato pedagógico da diversidade cultural religiosa, reconhecendo que a escola não é espaço para a doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, mas sim um lugar para a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade nas diferentes culturas, incluindo nesses, o conhecimento religioso, que é também um conhecimento humano.

Para alcançar os objetivos propostos ao Ensino Religioso, os PCNERs apresentam cinco (5) eixos organizadores dos conteúdos, que indicam os conteúdos programáticos de cada ciclo ou série do Ensino Fundamental:

1. Culturas e Tradições Religiosas (filosofia da tradição religiosa; história da tradição religiosa; sociologia da tradição religiosa; psicologia da tradição religiosa);
2. Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís (revelação; história das narrativas sagradas; contexto cultural; exegese);
3. Teologias (divindades; verdades de fé; vida além da morte); 4) Ritos (rituais; símbolos; espiritualidades);
4. Ethos (alteridade; valores; limites).

Os PCNER apresentaram uma proposta inovadora frente aos paradigmas de uma realidade educacional marcada por tentativas de homogeneização religiosa. Sinaliza para processos educacionais significativos que revelam o desejo de libertação de uma concepção monocultural, cristalizada e historicamente limitada a contemplar a "maioria".

Apresenta uma proposta desafiadora para os dias atuais em contextos educacionais, culturais e sociais do Brasil, que precisam, podem e devem avançar em direção ao (re)conhecimento da diversidade cultural e religiosa (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 2010).

Por fim, pelo cenário, pode-se identificar que a primeira polêmica, ao se falar de ensino religioso após a LDB de 1996, está aparentemente apaziguada, já que foi demonstrada no decorrer do texto a questão do “ônus” e do viés proselitista.

Findando o século XX, houve então o parecer CEB/CNE nº 02/98, em que o ensino religioso, pela primeira vez é tido como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares

## Nacionais Gerais da Educação Básica:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

[...]

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

[...]

b) as áreas de conhecimento:

[...]

10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1998b).

No momento, não tecerei discussões sobre esta resolução, por ser abordada no tópico de escolarização do ER. Destarte, enveredaremos para as prescrições legais do ensino religioso no século XXI.

### 3.1.2 O século XXI para o ensino religioso brasileiro: de 2000-2020, ainda no campo da legalidade

Ao enveredar pelo caminho da pesquisa bibliográfica, do processo histórico do ensino religioso brasileiro, até o ano de 1999, havia a presente ideia de, que nestes vinte anos de século XXI, a nossa trilha para o ensino religioso na escola pública já se desse no amadurecimento que solicita o pluralismo religioso presente nesse país. Entretanto, como explicitado por Saviani (2006), há um legado positivo e negativo do século XX para a educação brasileira, e o grande desafio em termos educacionais para escola pública que adentrou nos anos 2000 advém do século XIX, que se deu pela “tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo” (SAVIANI, 2006, p. 53).

Para o autor:

O “longo século XX” deixa-nos, pois, um legado ao mesmo tempo positivo e negativo. Com efeito, dispomos hoje de uma estrutura ampla e abrangente. O campo de investigação das questões educacionais avançou significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação. Com isso, temos clareza dos problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las. Se os problemas não se resolvem, não é por falta de conhecimento das soluções, nem por insuficiência de recursos. O legado negativo do “longo século XX” persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo apropriadas para as questões que estamos enfrentando (SAVIANI, 2006, p. 53-54).

Iniciamos o século XXI com um governo progressista no Brasil, que teve uma preocupação com a educação brasileira e buscou caminhar para que houvesse avanços nesta área. Durante este percurso, a trajetória do ensino religioso, no que tange a nova redação do artigo 33 da LDB de 1996, o ER buscou se desenvolver congruente com o proposto no artigo, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e vedada todas as formas de proselitismo.

Após onze anos da alteração deste artigo, que prescreve a vedação de proselitismo e o respeito à diversidade religiosa no país, houve a Concordata do Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativa ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

Em 2008, é reacendido o debate em torno do ensino religioso, com o decreto assinado com a Santa Sé, é um debate que permeia a laicidade e a liberdade religiosa, mas que possui um consenso que aduz que há um privilégio da religião católica nesse país em detrimento das outras.

Este acordo também diz respeito ao ensino religioso brasileiro, e de fato é promulgado no Brasil no dia 11 de fevereiro de 2010, em seu art. 11:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010a)

Retornou-se à celeuma recorrente em torno do ensino religioso. O primeiro questionamento é que se tem uma confissão religiosa hegemônica buscando mais uma vez a sua presença no espaço público da escola brasileira

Aqui mais uma vez se comprova que a retirada do ensino religioso católico das escolas públicas tem sido algo que a Igreja Católica ainda não havia superado, baseado no histórico da educação brasileira. Já podemos apresentar a segunda disputa envolvendo o ER nesta pesquisa, disputa essa que será desencadeada no final de 2017 e expressamente publicada em meados de 2018.

Para Cunha (2009):

No que diz respeito ao Brasil a Igreja Católica é a única instituição que sempre fechou questão em torno do ensino religioso nas escolas públicas. As Igrejas Evangélicas tradicionalmente foram contra em sua inclusão obrigatória nos currículos do sistema público de ensino. As Igrejas Pentecostais, mais recentes, não fecharam questão sobre isso – umas são manifestamente contra, outras se dividem (CUNHA, 2009, p. 267).

Fischmann (2012), discorrendo sobre o Decreto com a Santa Sé e embasando o seu posicionamento no art. 19 da CF de 1988, diz que é: “inconstitucional e confronta a tradição republicana do Brasil, rompendo com os princípios mais básicos da cidadania, da justiça, da liberdade e da igualdade” (FISCHMANN, 2012, p. 57).

Cunha (2009) alude ao quanto a Igreja Católica reluta pela perda e à retirada do seu poderio da educação escolar, tanto que quando esta perde o controle direito da educação escolar, ainda demorou um tempo para que os alunos não-católicos “fossem dispensados de frequentar as aulas de Doutrina Cristã nas escolas públicas e os professores não – clérigos, por sua vez, foram dispensados de prestar juramento de fé católica” (CUNHA, 2009, p. 268).

O autor descreve que o Acordo trata dos mais variados assuntos, três artigos se referem à educação. Cunha (2009) então se posiciona dizendo:

os dois primeiros temas são de fato inócuos, como qualificou, todo o texto, a diretora do Departamento da Europa do Itamaraty, no dia que a *concordata* foi assinada, mas o terceiro artigo acarreta consequências deletérias para a educação brasileira (CUNHA, 2009, p. 270).

Cunha (2009) ainda traz um posicionamento do advogado da CNBB, diz assim:

Hugo Sarubbi Ciyseiros, advogado da CNBB, declarou ser muito natural a assinatura da *concordata*, que fez questão de chamar de tratado. Repetindo o dito pelos cardeais do Vaticano e diplomatas do Itamaraty, disse que ela(ou ele) nada mais fez do que dar um estatuto jurídico à Igreja Católica no Brasil. Ela(ou ele) foi firmada(o) com a Santa Sé por ser um Estado soberano. Se outras religiões não têm personalidade jurídica no direito internacional público, por razões históricas, políticas ou circunstanciais, então elas não podem firmar documentos com o Estado brasileiro. Simples assim. Apesar disso o advogado afirmou que não via privilégio algum na *concordata* (ou no tratado) (CUNHA, 2009, p. 277).

Posto isso, recorro a Santos (2016), que, em sua tese *Religião e Demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas*, aborda situações em que o espaço público reservado a religiões minoritárias não é o mesmo que aquele usufruído pelas denominações hegemônicas – nesse caso, a Igreja Católica; conforme o advogado da CNBB, a Igreja Católica no Brasil tem a premissa de ter um estatuto jurídico, por ser uma religião que tem uma “personalidade jurídica no direito internacional público”

Neste ínterim, em julho de 2010, a Procuradoria Geral da República (PGR) propõe ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439). O objetivo é de interpretação do artigo 33 da LDB, para assentamento de que o ensino religioso nas escolas públicas só pode ser de caráter não confessional, de que os professores não devem ser representantes de confissões religiosas e de que também haja a inconstitucionalidade do artigo 11 do acordo com a Santa Sé quanto ao trecho “católico e de outras confissões religiosas”, por ferir a laicidade do Estado.

Por sete anos, a propositura da ADI 4.439 aguardou por um julgamento no STF, até que, em 2017, a maioria dos ministros entendeu, e cabe ressaltar que esse entendimento se tornou uma jurisprudência para o ensino religioso, permitindo então o caráter confessional para o ensino religioso nas escolas públicas. Feito esse adendo quanto à decisão do STF, retomarei outras decisões importantes que tivemos quanto ao ER, até porque, por mais que haja este entrave quanto ao ensino religioso na escola pública, que tem ido de um lado a outro em relação a laicidade e confessionalidade, ainda assim há uma busca do/as educadores/as e até mesmo dos cientistas da religião que almejam o cessamento desse impasse para que haja a possibilidade do ER cumprir sua função social como disciplina escolar.

Para Pereira (2013), não houve a divulgação necessária quanto ao acordo. O autor relata que realizou uma pesquisa para verificação da atuação da mídia no que se refere às discussões em torno do risco oferecido pelo que também tem sido chamado de Concordata, e conclui que houve pouca divulgação, por motivos desconhecidos. Porém, a pouca divulgação que houve foi disseminada nas redes sociais.

Paralelamente a esta situação, a impetração da ADI 4439, houve duas resoluções do CNE que abrangeram o ensino religioso. São elas: Resolução CEB/CNE nº 04/2010 (BRASIL, 2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; e a Resolução CEB/CNE nº 07/2010 (BRASIL, 2010c), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos.

Estas resoluções aclaram o reconhecimento do ER como área de conhecimento enquanto componente curricular, evidenciando a sua garantia legal como integrante da formação básica do cidadão.

Em 2014, tivemos um marco para educação brasileira como um todo, que é o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado através da Lei 13.005/2014, através da meta 7 e estratégia 7.1, diz que:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Esta estratégia trouxe a elaboração e conclusão, no ano de 2017, da Base Nacional Comum Curricular, que também foi outro campo de disputa do ensino religioso. Irei fazer a apresentação e a contextualização deste ano para o ER, sem esgotamento da BNCC, com intuito de apontar a terceira disputa que se propõe nesta pesquisa.

O ano de 2017 trouxe à tona as disputas em torno do ensino religioso. No documento chamado terceira versão BNCC, o Ensino Religioso é retirado e não constou também nas cinco audiências públicas regionais. Esta área de conhecimento só obteve a sua inclusão no dia da aprovação da BNCC. Assim, o Ensino Religioso é aprovado, com a previsão de ofertas nas instituições públicas e privadas, com a mesma orientação do que está descrito na LDB, e a matrícula poderá ser optativa aos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular aponta uma vitória para o ensino religioso, porque de fato ele se insere como área de conhecimento, conforme as outras disciplinas escolares, que tinham os seus currículos definidos pelo MEC, e cabia aos sistemas de ensino esta tarefa; agora com a BNCC, todas as disciplinas, inclusive o ER, contam com a padronização de pelo menos 60% do currículo mínimo da educação básica.

Descrevi o momento histórico percorrido pela BNCC. Conforme o Ministério da Educação, as noções do que é básico-comum e o que é diverso são fundantes da BNCC e já estavam expressas no art. 26 da LDB de 1996.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular, enquanto orientação e determinação, configura-se desde a Constituição Federal de 1988 e é ratificada com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; entretanto, até o ano de 2017, o Brasil ainda não tinha uma Base Nacional Comum Curricular.

O que esteve vigente desde a década de 1990 foi uma orientação que induziu à concepção de que o conhecimento curricular tinha de ser contextualizado pela realidade local, social e individual de cada escola e do seu alunado. Esta orientação advinda do Ministério da Educação e do Desporto foi o norte das diretrizes curriculares traçadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cabe lembrar que os PCNER foram elaborados pelo FONAPER, assim eles não eram uma orientação advinda do MEC, e sim uma colaboração de uma entidade civil.

Ressalto que aquilo descrito até agora neste tópico tem tido uma visão consoante o que está expresso na cartilha da BNCC do Ministério da Educação, pois a BNCC vigente, que foi elaborada e aprovada em tempo recorde pelo governo de Michel Temer. Isso se deu em um contexto o qual se configura, conforme Aguiar (2018), como uma contrarreforma da Educação Básica e um desmonte da Educação Pública no Brasil, pois há uma derrocada das conquistas democráticas e populares, no que diz respeito principalmente ao direito a educação, políticas educacionais e formação de professores e do currículo.

Apresentarei um sucinto contexto do processo de elaboração e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 2014, através da portaria CNE/CP Nº 11/2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta portaria constituiu uma comissão bicameral, que consoante Aguiar (2018), objetivava acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2, e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3, previstas no Plano Nacional de Educação.

Em 2016, houve uma composição do Conselho, que decorreu de ato do presidente interino Michel Temer e do Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. A presidência do CNE propôs ao Conselho pleno uma reestruturação de todas as comissões, relatorias e presidências. Assim, a comissão bicameral citada acima foi recomposta pela portaria CNE/CP nº 15/2016; conforme Aguiar (2018), o objetivo desta comissão foi o de acompanhamento dos debates da BNCC e a emissão do parecer conclusivo acerca das propostas a ser recebido pelo CNE.

Ora, de 2014 para 2016, há um hiato no que tange aos objetivos para elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O primeiro deles é o caminho contrário ao que estava previsto em 2014, que havia um compromisso acerca dos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, o que, conforme já explicitado, é o conjunto de conhecimentos e saberes básicos a que o cidadão tem direito.

O segundo é que a nova comissão composta em 2016 não teve o compromisso de discutir com a sociedade este documento, assim como objetivou medidas políticas que apresentavam viés extremamente privatistas.

Já no ano de 2017, houve ainda duas comissões com os mesmos objetivos de 2016, de

discutir com a sociedade o documento para a BNCC, a primeira comissão foi nomeada pela portaria CNE/CP nº 9/2017, através dessa nomeação tivemos a atual comissão que foi alterada e composta através da portaria CNE/CP nº11/2017, com esta nomeação temos uma comissão bicameral foi formada por todos os membros do CNE.

Resumindo o que foi descrito até aqui sobre a BNCC, em 2015, o MEC iniciou novos estudos para a preparação do documento sobre a BNCC. Este documento resultou na primeira versão da BNCC; estiveram envolvidos na elaboração do documento professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento. Conforme Aguiar (2018), essa foi disponibilizada para consulta pública, por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016.

Assim, a segunda versão do documento da BNCC, iniciada em maio de 2016, foi subsidiada pelas contribuições da primeira versão. Para a discussão da segunda versão, houve seminários realizados em todo território nacional, entre junho e agosto de 2016, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Segundo Aguiar (2018), para análise e discussão desta versão, a metodologia utilizada se deu em salas específicas, nas quais a maioria dos moderadores apresentava slides com os objetivos e conteúdo, pois as discussões eram por área de estudo/componentes curriculares, e os participantes elegiam as seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam a proposta de alteração.

Os responsáveis pela elaboração do relatório com as contribuições oriundas dos seminários foram o CONSED e a UNDIME, e este relatório fora encaminhado para o Comitê Gestor do MEC.

Assim, conforme Aguiar (2018), o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que originaram a terceira versão da BNCC. Esta versão, em abril de 2017, foi encaminhada ao CNE. Nela houve o foco total na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, não houve alusão sobre a exclusão na versão citada neste parágrafo nem arguição sobre o fato não legal da exclusão.

Aconteceu que a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo, devido ao encaminhamento em relação à BNCC, deliberou que promoveria cinco audiências públicas nacionais, na Região Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Essas audiências se deram com a participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais e pessoas interessadas na discussão da temática.

As propostas apresentadas tanto de forma oral quanto escrita deram origem a um

documento que a Comissão Bicameral do CNE entregou ao MEC, no mês de outubro de 2017. O documento foi denominado, conforme Aguiar (2018 p. 12), *Questões e Proposições complementares ao Ministério da Educação*.

Dentre as reuniões e debates que foram realizados entre os meses de outubro a dezembro de 2017, foi na reunião de dezembro que a Comissão Bicameral apresentou ao MEC as inclusões efetuadas pelo Comitê Gestor e suas equipes. Essa apresentação foi segmentada por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Nesta reunião, não houve justificativas por escrito para não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE.

Aguiar (2018) relata que, no momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC

Para Aguiar (2018), a forma como este processo foi conduzido não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões como requer a matéria, nem por parte da Comissão nem do CNE, não se levando em consideração a substantiva contribuição advinda das audiências públicas.

Foram quatro dias de reuniões para aprovação do documento da BNCC, no mês de dezembro de 2017, e o que pode ser observado é que a celeridade tinha papel central na tramitação dessas reuniões, principalmente no que se referia às minutas de Parecer e da Resolução. Nas palavras de Aguiar (2018, p. 14), essa celeridade observada se sobrepôs ao “papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussões e eventuais ajustes e contribuições às minutas”.

Para a reunião do quarto dia, houve a participação do público e já se iniciou tardiamente. Aguiar (2018) relata que:

No início da Sessão, as Conselheiras Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE. Uma questão que permeou todo o debate da 3ª versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, à medida em que esta versão se delimitou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, as exigências legais (AGUIAR, 2018, p. 14).

Ao realizarem o pedido de vistas, as conselheiras foram informadas pelo Presidente do CNE, que deveriam cumprir o art. 32 do Regimento Interno do CNE, que diz que o pedido de vista deve ser solicitado publicamente; assim as conselheiras fizeram. Entretanto, antes de

atender ao disposto no artigo 32, o Presidente do CNE concedeu a palavra a um Conselheiro que requereu votação de matéria em regime de urgência, baseado no art. 15, inciso III, do mesmo regimento.

Assim, o Presidente do CNE, quando indagado por ter autorizado o pedido de urgência da votação ao invés do pedido de vista, alegou que o pedido de urgência havia sido solicitado no dia anterior, por escrito e assinado por um conjunto de conselheiros. Após esse ato, o pedido de vista é concedido e a sessão, encerrada.

Aguiar (2018) menciona que, após o término desta Sessão, o Presidente do CNE informa às conselheiras que solicitaram o pedido de vista que elas têm o prazo de uma semana para apresentação do substitutivo, posterior ao informativo. O presidente agendou a reunião do Conselho, de caráter deliberativo, para o dia 15/12/2017, das 9h às 18h.

Relatando esta contextualização da construção da Base Nacional Comum Curricular, é possível identificar que, no processo que foi denominado como terceira versão do documento da BNCC, a celeridade foi imperativo na tramitação e eventual aprovação da BNCC.

Houve a subalternização do diálogo com as comunidades educacionais e escolares. Não houve a devida relevância quanto ao pedido de vista do processo. Foi um modelo unilateral de tomadas de decisões, sendo que esta pauta foi e é essencial para a agenda nacional.

Para Aguiar (2018, p. 15), os dissensos e consensos para a construção da BNCC “não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria”, especialmente pelo fato de se ter excluído uma das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio.

Ter um documento que é denominado de Base Nacional Comum Curricular, dissociado do conceito de Educação Básica já descrito no tópico anterior, é negar mais uma vez de modo elitista e seletivo o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar aos cidadãos e cidadãs deste país.

Para Aguiar (2018, p. 16), a não reflexão sobre o que está sendo realizado e a adoção de medidas imediatistas são algo que se desvincula de um planejamento de marcos de referências e nos diagnósticos.

A BNCC fixa mínimos curriculares nacionais, não impedimento de que outros saberes sejam abordados. Entretanto, quando ocorre um direcionamento de conteúdos selecionados para aprendizagem, a escolha também é dos que não serão abordados em sala de aula. Outro questionamento é se, no mínimo fixado pela BNCC, a formação integral visa à educação básica.

Também é possível visualizar que esta BNCC não é adjacente ao conceito de Educação Básica, assim como é a redução no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo que foi reduzido para dois anos. Esta redução não contempla os

pensamentos de estudiosos da Educação, segundo os quais a maturidade não acompanha a cognição, pois a criança pode até ter cognição para ler e escrever no segundo ano de alfabetização, mas, quanto a sua formação integral, ainda não estará pronta para o encerramento do ciclo.

O Ensino Religioso também está positivado como área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular. Na descrição do breve contexto histórico relatado no tópico sobre a BNCC, cabe ressaltar ainda sobre este tópico que o Ensino Religioso constava até o que foi chamado de segunda versão do documento da BNCC.

No documento chamado de terceira versão, o Ensino Religioso foi retirado e não constou também nas cinco audiências públicas regionais. O motivo da sua exclusão se deu pelo caráter facultativo e pela determinação de que os sistemas de ensino são responsáveis pela regulamentação dos conteúdos, sendo esta competência dos Estados e Municípios; assim, esta área do conhecimento foi incluída no dia da aprovação da BNCC.

Há o conhecimento nesta pesquisa de que o fato de o ER ter sido incluído e aprovado no dia da aprovação da BNCC gerou celeumas, controvérsias e críticas. Entretanto, esta é uma discussão que ultrapassa os objetivos deste estudo, de modo que apresentamos essa contextualização histórica por representar mais uma disputa envolvendo o ER.

O Ensino Religioso foi aprovado com a previsão de ofertas nas instituições públicas e privadas. Com a mesma orientação do que está descrito na LDB, a matrícula poderá ser optativa aos alunos.

Conforme BNCC (2018b, p. 438), há a seguinte redação:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) (BRASIL, 2018b).

Quanto ao Decreto 7.017/2010, no que se refere ao ensino religioso, a ADI 4439, em 2015, tema este amplamente discutido, obteve no início do processo como relator o Ministro Roberto Barroso. Para discussão do tema e decisão proferida pelo relator, este processo demandou de audiências públicas<sup>1</sup>, que obteve representantes da sociedade civil, com mais de

---

<sup>1</sup>Foram admitidas como *amici curiae* as seguintes entidades:(i) Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; (ii) Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER; (iii) Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB; (iv) Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC; (v) Grande Loja Maçônica do Estado do Rio de Janeiro – GLMERJ; (vi) Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; (vii) Conectas Direitos Humanos; (viii) ECOS – Comunicação em Sexualidade; (ix) Comitê Latino-Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher – CLADEM; (x) Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (Plataforma DHESCA Brasil); (xi) Anis - Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; (xii) Liga Humanista Secular do Brasil – LIHS; (xiii) União dos Juristas Católicos do Rio de Janeiro – UJUCARJ; (xiv) Associação dos Juristas Católicos

uma audiência no Supremo Tribunal Federal. Nestas audiências, além da presença dos ministros, também com direito a fala, houve o Procurador Geral da República e representante da Advocacia Geral da União.

Ainda em 2017, realizaram-se as audiências no STF para decisão sobre a ADI 4439. O ministro Roberto Barroso enquanto relator é favorável à ADI e votou em concordância com a PGR em relação a como, no Brasil, o ensino não confessional é o que deve ser adotado nos currículos das escolas públicas de ensino fundamental. Já o ministro Alexandre de Moraes apresentou uma divergência quanto à improcedência da Ação. Assim, a divergência apresentada pelo ministro é sobre a noção de que nas escolas públicas brasileiras o modelo confessional é viável e não fere a laicidade do Estado. Após cinco sessões, no dia 27/09/2017, obteve-se a decisão final, que foi:

Em sessão plenária realizada na tarde desta quarta-feira (27), o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439 na qual a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de ensino religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Por maioria dos votos (6 x 5), os ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.

[...]

Com a leitura dos três votos proferidos nesta quarta-feira, o Supremo concluiu o julgamento da ADI. Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Ficaram vencidos os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello, que se manifestaram pela procedência da ação.

[...]

Última a votar, a presidente do STF, ministra Cármen Lúcia, seguiu a divergência apresentada inicialmente pelo ministro Alexandre de Moraes, no sentido de julgar a ação improcedente a fim de que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras tenha natureza confessional. “A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele”, ressaltou a ministra. De acordo com ela, todos estão de acordo com a condição do Estado laico do Brasil, a tolerância religiosa, bem como a importância fundamental às liberdades de crença, expressão e manifestação de ideias (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2017).

Os ministros e a ministra a favor da improcedência da ADI comungaram do discurso de

---

do Rio Grande do Sul; (xv) União dos Juristas Católicos de São Paulo – UJUCASP; (xvi) Associação Nacional de Juristas Evangélicos ANAJURE; (xvii) Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito da USP e (xviii) Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ – Clínica UERJ Direitos. Apenas a CNBB, a CRB, a ANEC, a UJUCARJ, a UJUCASP, a Associação dos Juristas Católicos do Rio Grande do Sul e a ANAJURE manifestaram-se contrariamente ao pleito da PGR. Todos os demais se posicionaram no sentido da procedência dos pedidos formulados nesta ação.

que a facultatividade do ensino religioso garanta a laicidade do Estado, assim como de que a admissão da confessionalidade do ER garanta o direito subjetivo que o/a aluno/a possui, já que o direito subjetivo é a liberdade de crença. Reiterou-se que não há confronto com a laicidade para os ateus, agnósticos ou que não professam a religião alguma, e até mesmo os grupos das religiões minoritárias do Brasil, já que podem optar (facultatividade) por não realizar a matrícula na disciplina.

Com essa decisão, a presidente do Supremo Tribunal Federal, ministra Carmem Lúcia, delega à incumbência ao ministro Alexandre de Moraes a redação do acórdão da ADI em questão. Em junho de 2018, ocorre a publicação do acórdão, com a seguinte redação: “Admita-se o ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2018a).

O acórdão afirma a constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e que são constitucionais os arts. 33, caput e § 1º e 2º, da Lei 9.394/199630, e art 11, § 1º, do Acordo do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil.

Conforme determinação do acórdão do STF de 2018, os alunos e alunas que optarem pelo ensino religioso no ensino fundamental, poderão ter aulas de ER ministrada com a concordância dos princípios de sua confissão religiosa por integrantes dela, os integrantes desta confissão religiosa serão devidamente credenciados a partir de chamamento público, e preferencialmente, sem qualquer ônus para o poder público. Para o ministro Alexandre Moraes, a oferta do ensino religioso tem como núcleo os dogmas da fé, e estes não se confundem com outros ramos do conhecimento científico, como história, filosofia ou ciências das religiões.

O ensino confessional é prescritivo a um sistema de valor específico, razão por que até o presente momento não vejo viabilidade de este ensino contribuir para o aperfeiçoamento do ensino público republicano e democrático, principalmente no que diz respeito ao multiculturalismo, à pluralidade religiosa e à inclusão de direitos. Em uma conjectura sobre como ficarão as minorias religiosas, conforme prescrição do STF, a escola pública que optar pelo ensino confessional e o aluno ou aluna que também escolher o ensino religioso que professa terá direito de estudá-lo nos horários normais, com um representante da sua fé; mas e que situação se dará quando um aluno ou aluna de uma minoria religiosa escolher aulas da sua confissão de fé e não houver representante dessa religião em sua cidade?

Como nesta situação o Estado criará condições para que aconteçam as ofertas de todas as religiões na escola pública, em um determinado momento o Estado assume um viés confessional de educação, em vez de científica, e cumpre ressaltar que o ER é uma área de

conhecimento que tem como objeto os fenômenos religiosos.

O ensino desta ou daquela denominação, que se torna a porta-voz de toda verdade e que leva ao convencimento de determinada religião, não concerne à escola pública, conforme assinala Santos (2016), referente ao acordo do Brasil com a Santa Sé.

O autor ainda diz:

Esse acordo, ao apontar para que o ER respeite a identidade religiosa do aluno, abre espaço para que haja, na escola pública diferentes “ensinos religiosos”. A manutenção da confessionalidade, além de comprometer o princípio da laicidade do Estado brasileiro, apresenta dificuldades de sustentação em sua prática (SANTOS, 2016 p. 80).

Finalizando os aspectos legais para ensino religioso no Brasil, intencionei descrever as disputas que se deram em torno do ER, focalizando o que julguei serem as 3 (três) principais: alteração do art. 33 da LDB, a BNCC e a admissão da confessionalidade para ER determinada pelo STF. Isso se deu com a ciência de que, no percurso de 1996 a 2018, houve outras situações envolvendo o ER, principalmente nos estados, como é o caso do RJ, que em 2000 adotou o ensino religioso confessional nas escolas públicas, e em 2004 realizou concurso para docente desta disciplina com a especificação que tinham de ser credenciados/as por autoridade religiosa competente e que a sua formação religiosa também deveria ser obtida por alguma instituição religiosa ou por ela mantida.

Até agora com a pesquisa exploratória já realizada o ensino religioso na educação pública em sua diretriz curricular, tem de ter o teor não confessional, pois o teor confessional não perfaz as possibilidades e perspectivas da educação pública, republicana, democrática, inclusiva, multicultural e inter-religiosa.

### 3.1.3 Processo de escolarização do ensino religioso no Brasil.

Continuando a minha pesquisa é preciso reconhecer que há aspectos que já foram apresentados em outras pesquisas relacionadas ao ER, por mais que eu tenha trazido para esta dissertação abordagens atuais que aconteceram no ano de 2017, como a BNCC e acórdão do STF para o ER.

Este tópico é imprescindível para este estudo, mesmo que nas linhas anteriores já o tenha abordado indiretamente. Terei de recorrer a outros momentos históricos do ER para melhor contextualização.

Promulgadas as Constituições de 1934 e 1946, o ensino religioso constara como

disciplina de caráter confessional, Assim, o ER busca se manter desde o advento da República, sua inclusão ocorreu na Constituição de 1967 e ele foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971.

Junqueira (2001) ressalta que houve a necessidade de redefinição da própria identidade do ER, relacionado aos anos citados acima. Essa redefinição deveria acontecer no que tange à concepção de religião, objeto, objetivos, conteúdos e metodologia para esta disciplina.

Em cada um dos momentos do Ensino Religioso, implicitamente, existiu uma compreensão religiosa que embasou os argumentos e justificativas. Assim como no cotidiano de sala de aula, o Ensino Religioso foi estruturado a partir de elementos que a educação sistemática minimamente exige. É interessante observar que a própria catequese paroquial assumiu elementos e, apesar do pluralismo cultural-religioso do povo brasileiro, afirmou-se a existência de uma sociedade hegemônica, justificando a manutenção de uma mesma proposição, progressivamente alterando a estrutura disciplinar (JUNQUEIRA, 2001, p. 7).

Caminhando então para uma explanação de que modelos o ER adotou ao longo da sua trajetória, os estudiosos do ER têm definido em sua maioria três modelos que são: catequético ou confessional, teológico ou interconfessional e das Ciências da Religião. Dessa forma, é nesses modelos que esta pesquisa tem-se baseado.

Na Lei 4.024/1961, o ensino religioso foi legislado:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.  
§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.  
§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

Esta prescrição legal determinou uma variável denominada confessional, a qual quer dizer que será realizada a partir da mesma confissão religiosa do aluno ou da aluna, de modo que o conteúdo abordado tem como base as visões de mundo, a ética, os costumes, os rituais, as formulações de fé da religião professada pelo educando ou pela educanda. O objetivo deste viés é “formação na fé de uma determinada religião ou filosofia de vida e com linguagem que lhes é própria” (JUNQUEIRA, 2001, p. 9). A responsabilidade administrativa não é do Estado, e sim da autoridade confessional. Assim, as aulas de ER “visam ao aspecto informativo da doutrina de forma sistemática[...] e quer garantir a estrutura de cristandade, desejo herdado do período colonial” (JUNQUEIRA, 2001, p. 9).

Este modelo também pode ser identificado como catequético, que é o mais antigo. Já

foi demonstrado no contexto histórico que este foi desenvolvido durante todo período colonial pela Igreja Católica. Para Soares (2015), a variável confessional ou de catequese se relacionou e relaciona-se com a religião que usufruía de hegemonia na sociedade; para ela, ainda há sobrevivência de muitas práticas atuais que continuam apostando nessa hegemonia, mas se têm utilizado de métodos modernos.

Já para Passos (2007), diz:

A prática catequética faz parte da vida das confissões religiosas quando elas se sustentam na transmissão de seus princípios de fé, de suas doutrinas e de seu dogmas. A educação da fé, ainda que centrada, sobretudo, na vivência comunitária e, portanto, na aprendizagem pela via da experiência, possui um aspecto de conteúdo a ser transmitido, sem o que a identidade confessional se dissolve na própria prática (PASSOS, 2007, p. 56).

A prática catequética não está sendo criticada nesta pesquisa, por fazer parte da vida do ser humano, mas sim o fato de essa concepção ter sido introduzida na escola pública, que já tinha a orientação e os princípios do ensino laico, ensino este que necessita de habilidade, liberdade para ministrar uma educação equidistante das doutrinas religiosas.

Passos (2007) também comunga da ideia apresentada por Soares (2015), entretanto, aquele é mais enfático em dizer que a visão catequética se sustenta implícita e explicitamente hoje por práticas não só da Igreja Católica, mas também por outras igrejas.

Soares (2015) diz que o viés confessional atualmente tem uma roupagem moderna, já Passos (2007) exemplifica da seguinte maneira a nova vestimenta catequética: “A intencionalidade proselitista, ainda que disfarçada sob os princípios humanistas, é que de fato efetiva essas práticas, o que torna inevitável a promiscuidade político-ecclesial, ferindo, ao mesmo tempo, os princípios do ensino laico” (PASSOS, 2007, p. 57).

Hoje, com a decisão do STF, é muito provável que a confessionalidade não necessite mais desta nova vestimenta catequética a que alude Passos (2007). Para o autor, a exclusão do ensino religioso das escolas públicas, já abordada neste texto, e a sua inclusão a partir da Constituição de 1934 concedeu a este íntima ligação com a confessionalidade, mesmo em Constituições que admitiam o caráter facultativo, pois para ele a facultatividade preservava a ligação com a confessionalidade. Comungo da ideia apresentada por Passos, conforme prescrição legal da LDB de 1961, o/a aluno/a optava pelo ensino religioso de acordo com a sua confissão religiosa, e os professores eram registrados com a concordância da autoridade da respectiva religião.

Retorná-lo-íamos ao ano de 1946 com a decisão do STF? A Constituição Federal de 1946, prescreve para o ER:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946, ART.168,V).

Bem, conforme o ministro Alexandre de Moraes, não tenho resposta que aclare se houve um retrocesso ou não do que o ensino religioso já havia caminhado nesse país a partir da alteração do art. 33 da LDB. Agora há alusão ao fato de a sua decisão ser embasada, pois primeiramente se dá pelo art. 5 da CF 1988, que abordarei mais adiante ao falarmos de Estado Laico. Outro embasamento para que haja ensino confessional também está previsto no art. 5, da CF de 1988, que dispõe: “ determinou-se a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva” (art. 5º, inciso VII, BRASIL, 1988).

O ministro ainda ressalta a escusa de consciência por motivos de crenças ou convicção filosóficas<sup>2</sup>, a imunidade tributária aos templos de qualquer culto<sup>3</sup> e a questão dos efeitos civis ao casamento religioso<sup>4</sup>. É nesta contextualização que para ele:

deve ser compreendida a previsão do ensino religioso: trata-se de aproveitar a estrutura física das escolas públicas – tal como amplamente existente no espaço público de hospitais e presídios, que já são utilizados em parcerias - para assegurar a livre disseminação de crenças e ideais de natureza religiosa àqueles que professam da mesma fé e voluntariamente aderirem à disciplina, mantida a neutralidade do Estado nessa matéria (BRASIL, 2017, p. 83).

Essa pesquisa não se propõe a afirmar ou questionar a relação que há entre o Estado, a Crença e Igreja prevista constitucionalmente. Agora, a proposição dessa pesquisa é descrever as disputas em torno do ER no Brasil. Como já dito, não estamos falando do ensino religioso em uma Instituição de Ensino Privado, estamos falando do ER na escola pública brasileira; a função social da Educação e também da escola pública brasileira não é a mesma que dos hospitais e presídios, e não entro no mérito de dizer que a função social da escola é melhor do que esses outros espaços públicos, mas a função social da escola é diferente ao compararmos a hospitais e presídios.

Outro adendo que podemos expor é que, ao falarmos de presídios, a população carcerária já é composta de maiores e capazes para optar por assistência religiosa. Ao falarmos do ER na escola pública, estamos falando de crianças a partir de 6 (seis) anos de idade, que serão exposta a um conhecimento confessional em um período em que a sua formação estará

---

<sup>2</sup> Art.5, inciso VII e Art. 143§ 1º da CF 1988.

<sup>3</sup> Art. 150, inciso VI, b da CF de 1988.

<sup>4</sup> Art. 226,§2º da CF de 1988.

em construção. Assim, é complexo que uma visão unilateral poderá contribuir para o pluralismo de ideias, quiçá contribuir para toda diversidade religiosa brasileira.

Portanto, é preciso situar o ER dentro desse conceito de escola pública. Para Saviani (2005), esse conceito é:

Sabemos que público se contrapõe a privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito à população, o que lhe confere o sentido popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p. 2).

Com esta definição do conceito de escola pública, observamos que:

- Escola pública aparece como sinônimo de ensino coletivo e se opõe ao método individual. Posto isto, nas abordagens atribuídas à confessionalidade, esta é inerente ao privado, ao particular, ao individual. A questão que fica é como abordar a confessionalidade na escola pública, que é o coletivo (escola pública) para um grupo restrito (os que optarem pela confessionalidade), ciente de que este grupo restrito pode sim ser visto como um coletivo que faz jus ao seu direito de ensino religioso confessional. Isso nos leva à segunda definição para escola pública;
- Conforme Saviani (2005), a escola pública se refere à educação de toda população, de modo que é por isso que, ao pensarmos em escola pública, pensamos na escola que é o conjunto da sociedade brasileira, escola de todos e todas que contribuem com impostos para que ela exista e não seja pensada como um espaço para que haja privilégios para a religião. É um espaço que tem de ser visto como unidade de construção, de possibilidades e de unidade da sociedade brasileira;
- Por último, há a definição de escola pública que é estatal, ligada ao Estado, organizada e mantida por ele. Assim, todo componente curricular obrigatório, que é o caso do ER, tem de ser ofertado pelo Estado. Entretanto, esta oferta está sujeita aos princípios e objetivos do Estado e à prescrição que consta e constou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que já tivemos e temos nesse país.

Passos (2007) ainda explicita que todo este processo de relação com o confessionalidade, tinha de garantir o direito “à formação religiosa e a laicidade dos currículos escolares com um todo” (PASSOS 2007, p. 57)

A linha do ensino religioso é muito tênue, porque, ao mesmo tempo em que o Estado é

laico, ele cede um espaço público, que é de formação e construção do ser humano por completo, a uma confessionalidade religiosa que tem objetivos outros, que não de laicidade, objetivos de valores específicos da religião. À mesma proporção que a laicidade tem de ser preservada, a confessionalidade está garantida.

Para Passos (2007), o modelo catequético possui a cosmovisão unirreligiosa. Quando o contexto político se dá pela aliança da Igreja com Estado, a fonte são os conteúdos doutrinários, o método é a doutrinação, possui afinidade com a escola tradicional, objetiva a expansão das Igrejas. Por isso, o ensino religioso é de responsabilidade das confissões religiosas e os riscos são o proselitismo e a intolerância.

Faz-se importante a compreensão deste modelo, pois ele busca se enraizar no ensino religioso de tal forma que, mesmo quando há a supressão legal deste viés, buscou-se e se conseguiu fazer com que adentrasse no ensino religioso nas escolas públicas.

Na Lei 5.692/1971, seu viés é interconfessional, há a articulação de diferentes confissões cristãs, em um processo lento que assumiu as diversas tradições religiosas. Seu referencial teórico são as Ciências Humanas, tem como eixo a teologia e considera o que é comum as religiões. Consoante Junqueira (2001), a predominância é a utilização do texto bíblico, para uma interpretação de favorecimento ao diálogo com as outras diversidades religiosas. Contida no ensino interconfessional, está a pressuposição da identidade confessional dos alunos e das alunas, conhecida e assumida por eles ou elas. Conforme Junqueira (2001, p. 9), a perspectiva deste ensino é a de manutenção de uma sociedade homogênea, pois as primeiras experiências inter-religiosas estabeleceram uma proposta de “Teologia Comparada”, que se deu através de um quadro histórico, “com breves exposições sobre as concepções religiosas de uma das tradições estudadas” (JUNQUEIRA, 2001, p. 9).

Passos (2007) denomina este modelo de teológico, pois a concepção de ensino religioso presente procura uma fundamentação para além da confessionalidade estrita. Então este viés busca uma forma de superar a prática catequética, “na busca de uma justificativa mais universal para religião, enquanto dimensão do ser humano e como um valor a ser educado” (PASSOS, 2007, p. 60).

Mesmo que neste modelo haja uma integração entre as diversas confissões religiosas, buscando discussões das questões religiosas com as outras disciplinas, esforçando-se para “promover o respeito e o diálogo entre as religiões, dentro de um horizonte de finalidades ecumênicas” (PASSOS, 2007 p. 60), a convicção é de que a religião dá base para formação integral do ser humano.

Para Passos (2007), mesmo que haja integração entre religiões, ainda é possível e real o

modelo catequético dentro deste viés, pois “cada religião, ao assumir a condução do ER, pode estender para dentro da escola suas comunidades confessionais e suas reproduções doutrinárias” (PASSOS, 2007, p. 61).

Ao verificar o assentamento sobre valores e pressupostos que incluem a dimensão religiosa do ser humano na educação, é possível ver que a finalidade do ensino religioso é o fim em si mesmo da religiosidade, para que se chegue a uma visão integral do ser humano e fundamentar sua atuação ética na história. Consoante Passos (2007), neste modelo “o sujeito ético pressupõe o sujeito religioso” (PASSOS, 2007, p. 63). Para o autor, este viés parece concretizar a necessidade da educação religiosa ou da religiosidade para alicerce dos sujeitos na formação geral escolar.

No modelo teológico, conforme Passos (2007), a cosmovisão é plurirreligiosa, o contexto político é de uma sociedade secularizada, a fonte de ensino é a antropologia e a teologia do pluralismo, o método é a indução; além disso, possui afinidade com a escola nova, objetiva a formação religiosa dos cidadãos, está sob a responsabilidade das confissões religiosas e o risco está na possibilidade da catequese disfarçada.

Com este viés, no ensino religioso, podemos verificar que já obtivemos avanço para o ensino, pois começa-se a superar uma visão de mundo de uma religião hegemônica atrelada a uma igreja; por isso, caminhou-se buscando um diálogo com outras confissões religiosas, com base em valores antropológicos das religiosidades. É consenso que o transcendente possui raízes no ser humano e este busca por meio dessa transcendência com profundidade; assim, aqui a preocupação não é com os conteúdos abordados quando balizados por esses valores, mas pelo fato de ainda estar sob a responsabilidade de confissões religiosas, que são prescritivas de valores e têm objetivos de doutrinação para formação do homem.

Chegando na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases vigente, a partir deste momento tivemos um rompimento com os modelos apresentados, rompimento esse que se deu, conforme Passos (2007, p. 64), em nome da autonomia epistemológica e pedagógica do ER.

Precisamos retomar o que já foi abordado até aqui. O ER chegou à Constituição Federal de 1998, inseriu-se na LDB de 1996 e em um tempo breve conseguiu a alteração que se propôs. É mister verificar que, com o fim do padroado no Brasil e com a exclusão do ER das escolas, iniciou-se uma disputa dentro de outra arena de luta, pois a própria Educação é uma arena de luta. Mas por qual motivo é uma arena? Porque dentro da Educação, o país tem Educação Básica x Educação Superior, Educação Especial x Educação Normal, Educação Profissional x Educação Superior etc., todos essas buscando um espaço que seja seu e a sua permanência.

O Ensino Religioso chegou nessa arena de luta, só que essa chegada é tensa, ela é conflituosa, não é tranquila, pois começa a disputar com ensino laico. Não há ainda como nos desvencilharmos de que o fenômeno religioso é presente na escola pública brasileira, ele está aqui nesse campo de disputa, a ponto de ir ao Supremo tribunal Federal para que se profira a maneira como tem de ser abordado nas escolas públicas.

Esta disputa não se iniciou em 2008, quando houve o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, se é possível demarcar um período. Apontarei desde 1930, principalmente os debates, discussões para Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1934.

No processo da ANC de 1934, a Igreja Católica não tinha partido político por uma observância às encíclicas papais. Entretanto, a ICAR tinha interesses imediatos de inclusão das “emendas religiosas” (CURY, 1988, p. 114), e a Liga Eleitoral Católica (LEC), de acordo com Cury(1988), a Igreja Católica optou pela fundação da LEC, visando por um “esquema direto de pressão sobre todos os partidos, ou melhor sobre os candidatos dos partidos” (CURY, 1988, p. 114)

O autor ainda diz:

Os debates sobre o ensino religioso (ER) e sobre o papel do Estado na fixação do Plano Nacional de Educação(PNE) foram os mais discutidos. De igual forma o foram a questão da gratuidade, da “colaboração recíproca” entre Igreja e Estado, a livre iniciativa nas escolas particulares. Os debates sobre o ER e a centralização chegaram a minúcias de semântica e interpretação de palavras (CURY, 1988, p. 115).

Apresentarei alguns argumentos propostos pelos constituintes a favor e contrários ao ER, em 1934, e recentemente em relação à celeuma do Acordo com a Santa Sé.

**Quadro 2** – Argumentos da Assembleia Nacional Constituinte de 1934 sobre ER

<b>Favoráveis</b>	<b>Contrários</b>
O laicismo é “planta exótica” no Brasil e não tem raízes nem históricas e nem nacionais;	O ensino religioso é tarefa do lar e do templo. A força da religião não deve valer –se do apoio do ensino público;
O ER encontra-se na legislação dos países adiantados;	A nação é republicana e democrática. O ensino religioso fere o princípio de igualdade perante a lei;
O Ensino Religioso e a obediência ao Papa em questão morais (e não políticas) tem como objetivo a paz social justa e a salvação das almas. E a alma não tem fronteiras;	Se o Estado é leigo, o ensino também deve sê-lo. O ensino religioso nas escolas públicas é um “retrocesso histórico” e faculta alianças entre a Igreja Católica, que sendo dominada por um governante estrangeiro, acaba por se intrometer na soberania nacional, e põe o povo contra o governo;
O Ensino Religioso é o grande anteparo contra o comunismo;	O ensino religioso quer se legitimar através do anti-comunismo, mas o comunismo não depende do ensino religioso;
O Ensino Religioso só no lar e no templo formaria “homens duais”;	O ensino religioso, mesmo facultativo, só existirá no papel. Na prática tornar-se-á obrigatório, já que só incentivará a religião dominante;
O Estado, se não pode ministrar ensino religioso, não deve impedi-lo;	É a perda de uma conquista republicana e perturba a eficiência do ensino científico, por defender concepções anti-progressistas;
Se houver abuso no ensino religioso facultativo, o “abusum non impedit usum et sublata causa, tollitur effectus”.	A escola não é lugar para angariar prosélitos.

Fonte: adaptado de Cury (1988, p. 117-118).

Antes de prosseguir com a exposição dos argumentos favoráveis ou contrários no momento em que o ER foi provocado devido ao Acordo, ressalto alguns pontos relevantes: o ensino religioso é um componente curricular obrigatório para o Estado e não se estava em discussão a exclusão do ER, já que é disciplinado pela CF de 1998, bem como pela LDB DE 1996. Neste cenário, o que se tem são os favoráveis ao ER não confessional, que é baseado no último modelo, que Passos (2007) definiu como “modelo das Ciências da Religião”, e os favoráveis ao ER confessional que já foi descrito acima. Neste cenário, o que se discutiu foi a natureza do ensino religioso nas escolas públicas; assim, os que são contrários ao ER, devido à laicidade do Estado, se posicionaram a favor do ER não confessional, bem como aqueles/aquelas que são favoráveis ao ER não confessional, que se posicionaram contrariamente ao ER confessional.

No cenário de 1934, a discussão era realmente a favor ou contra a inclusão do ensino religioso na escola pública. Agora no ano de 1934, pode-se também identificar o momento em que a discussão quanto ao ER se torna mais amiúde, algo que tem seguido esse ritmo até hoje.

Para o cenário que causou dissenso e que levou o ER até a Suprema Corte, até a última instância, não almejo uma confrontação nem uma comparação entre os discursos apresentados. Antes, busco apontar os discursos que permearam e/ou ainda permeiam o ensino religioso, conforme veremos no quadro abaixo:

**Quadro 3** - Argumentos da audiência pública realizada no dia 15/06/2015

(continua)

<b>Contrários ao ER, mas se posicionaram a favor ao ER não confessional</b>	<b>Contrário ao ER confessional</b>	<b>A favor do ER confessional;</b>
Somos contra que o ER seja praticado nos espaços públicos, somos contra porque o Estado brasileiro é laico;	O ER deve ser não confessional pelos princípios do Estado laico;	O Brasil é um Estado laico, mas não é um Estado ateu, tanto que o preâmbulo da CF evoca a proteção de Deus, ER confessional não significa proselitismo religioso, já que há diferenças entre o ambiente escolar e o paroquial;
A posição do Estado deve ser de neutralidade e imparcialidade, sem oferecimento do ER em nenhum modelo, pois ao oferecer o ER, o Estado altera tanto a concepção da religião e quanto a concepção do Estado laico;	O ensino deve ser sobre religião, e não da religião. Há a necessidade de criar uma fórmula constitucional que acomode todas as formações religiosas e as não religiosas;	Já que há em sistemas estaduais a práxis de ensino confessional, este ensino fortalece o princípio da neutralidade estatal, pois impede que o Estado interfira nas convicções religiosas do cidadão, a facultatividade é para que o aluno se matricule na confissão que já professa;
ER deve focar-se, na verdade, no ensino da moral, da ética e na formação do indivíduo social, conforme lista do IBGE, há 147 modalidades diferentes de religiões no país, o que torna impraticável a manifestação de todas no ensino público;	É necessário que se adote um modelo absolutamente não confessional de ensino, em que as crianças tenham contato com diferentes histórias, culturas e práticas religiosas;	O texto do Decreto 7.107/2010, em vez de limitativo, é garantidor da liberdade religiosa e da não discriminação, que pode inclusive ser usado pelas demais denominações religiosas como padrão para o reconhecimento de prerrogativas análogas;
O ER no modelo atual não contempla as religiões de matrizes africanas;	A escola pública não pode se furtar, do que ver, de debater, de implementar um ensino que trate do respeito a diversidade cultural, por isso somos contra o ensino confessional	Os meninos que saem de casa com o ensino de seus pais, hoje terão de enfrentar, essa chamada ideologia de gênero. Estão querendo introduzir nas escolas, nas crianças, a religião da desconstrução da fé e da crença daquilo que a pessoa crer.

Fonte: elaborado pela autora a partir de material audiovisual (AUDIÊNCIA..., 2015)

**Quadro 3** - Argumentos da audiência pública realizada no dia 15/06/2015

(conclusão)

A escola pública não é ambiente para propagação de religião, quer seja confessional ou não confessional;	É incompatível o ER confessional com o princípio do não proselitismo, a CF veda o financiamento ou subsídio a qualquer religião, estamos falando de dinheiro público pago pelos contribuintes financiando a doutrinação, a pregação religiosa de religião específicas;	O movimento laicizante é uma roupagem nova do positivismo comtiano, que tenta banir o ensino religioso das escolas públicas, à revelia da Constituição. O ambiente da escola não é neutro e nem deveria ser, pois há família que pode pagar pelo ensino confessional e outra não pode.
Não é possível aceitar o modelo de ensino confessional baseado no acordo entre o Brasil e o Vaticano ou sua variação interconfessional;	Um dos principais objetivos dos professores deve ser ensinar os alunos a coexistirem pacificamente, a dialogarem, a conviver e construir relações de mútuo reconhecimento das distintas identidades culturais e religiosas;	
A estabilidade do princípio da laicidade do Estado brasileiro depende da regulação não confessional da disciplina ER nas escolas públicas.	O art. 11 do decreto nega a formação cultural e integradora dos componentes da BNCC.	

Fonte: elaborado pela autora a partir de material audiovisual (AUDIÊNCIA..., 2015)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup>Em síntese, dos 31 participantes da audiência, (i) 23 defenderam a procedência da ação (CNTE; CONSED; CONIB; CBB; FEB; CGADB ; LiHS; SBB; Brahma Kumaris; Igreja Universal do Reino de Deus; ANIS; CEDES; AMICUS DH; Conectas; CPCDPCRERP; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; FONAPER; Conselho Nacional de Educação do MEC; CNRDR da Presidência da República; ANPTECRE; IAB; ANAJUBI; e Clínica de Direitos Fundamentais da Faculdade de Direito da UERJ)1; e 8 defenderam a improcedência da ação (CNBB, CONAMAD, Arquidiocese do Rio de Janeiro, Deputado Marco Feliciano, FAMBRAS, FENACAB, ASSINTEC, Frente Parlamentar Mista Permanente em Defesa da Família) (BRASIL, 2017).

É possível verificar que ainda há tensão no campo do ensino religioso, bem como há uma força do ensino religioso, de modo que historicamente não é possível deixar de reconhecer que grande parte ou a maior parte de sua trajetória deve-se à influência do poderio da Igreja Católica Romana (ICAR) através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) “na Educação do país” (JUNQUEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 517).

A configuração da disciplina do Ensino Religioso teve a contribuição relevante da ICAR, e é por meio da reflexão a respeito da ação de seus agentes que isso se destaca, o que foi comprovado ao debruçar-nos detidamente na análise dos documentos que tinham relação com a disciplina, desde a formação da CNBB, em 1952, até os dias atuais (JUNQUEIRA; NASCIMENTO 2012, p. 517).

Os autores ainda dizem que o reconhecimento dessa influência é importante, principalmente com a alteração do artigo 33 da LDB

[...] na qual essa disciplina curricular tem diretrizes que lhe garantem o lugar de área de conhecimento. Isso também se deu em consequência da atuação católica, dentre outros pares, que manteve o foco no conhecimento a ser construído nos ambientes educacionais, tanto públicos quanto privados e, portanto, de maneira laica, visando à difusão do conhecimento do fenômeno religioso, que na diversidade cultural brasileira se mostra tão rico.

[...]

A prática educativa disseminada pela Igreja Católica inicia-se na catequese de conversão, passa pela ruptura do poder entre Igreja e Estado e desemboca no Ensino Religioso como hoje se vê: componente curricular consolidado (JUNQUEIRA; NASCIMENTO 2012, p. 517-518).

Destarte, caminho no percurso que já foi descrito acima quanto a inclusão e alteração do art. 33 da LDB de 1996, quando o ensino religioso chegou aqui. Por mais que tenha essa grande influência da ICAR, relatada nos parágrafos anteriores, ele chegou querendo se afirmar em um novo modelo; essa foi uma chegada tensa e conflituosa. Com isso, a grande empreitada que se deu depois foi se despir da roupagem da confessionalidade. Para isso, buscou-se ter uma ciência que o referencie.

Para Passos (2007):

[...] o último modelo, ainda em construção, situa-se no âmbito das Ciências da Religião e fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares. Ele tem por meta lançar bases epistemológicas para ER, deitando suas raízes e arrancando exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas nas escolas (PASSOS, 2007, p. 54).

Passos (2007) identifica esse último modelo como das Ciências da Religião e conceitua:

Trata-se de reconhecer, sim, a religiosidade e a religião como dados antropológicos e socioculturais que devem ser abordados no conjunto das demais disciplinas escolares por razões cognitivas e pedagógicas. O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo, assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino e submetido às mesmas exigências das demais áreas do saber que compõe os currículos escolares (PASSOS, 2007, p. 65).

A partir da alteração do art. 33 da LDB de 1996, o ER nas escolas públicas, como componente curricular obrigatório, tem buscado se assentar neste modelo, visando a abarcar as diversidades, bem como a “captar a singularidade que caracteriza o fenômeno enquanto tal” (PASSOS, 2007, p. 66).

Para uma melhor visualização dos modelos apresentados, apresentarei um quadro para que os conceitos se tornem mais claros:

**Quadro 4 - Concepções de ER**

	<b>Catequético</b>	<b>Teológico</b>	<b>Ciências da Religião</b>
Cosmovisão	Unirreligiosa	Plurirreligiosa	Transreligiosa
Contexto político	Aliança Igreja-Estado	Sociedade secularizada	Sociedade secularizada
Fonte	Conteúdos doutrinários	Antropologia, teologia do pluralismo	Ciências da Religião
Método	Doutrinação	Indução	Indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	Epistemologia atual
Objetivo	Expansão das Igrejas	Formação religiosa dos cidadãos	Educação do cidadão
Responsabilidade	Confissões religiosas	Confissões religiosas	Comunidade científica e do Estado
Riscos	Proselitismo e intolerância	Catequese disfarçada	Neutralidade científica

Fonte: adaptado de Passos (2007).

Para Junqueira (2001), o ER passou a se portar no cenário educacional brasileiro com a conciliação de duas áreas, educação-ensino (escola) e religião (religiosidade). Para o autor, é na escola que se entrecruzam:

- a sociedade local, com sua pluralidade social e cultural que, com conquistas e injustiças, promovem a formação das gerações;
- as famílias dos alunos, com seus valores e limitações que expressam através de visões de mundo, práticas diversas de convivências;

- o sistema escolar, com sua filosofia, prioridades econômicas e opções pedagógicas que estruturam uma rede relações internas horizontais e verticais de poder;
- o corpo discente, com suas histórias de vida, gosto e desgostos, conhecimentos e instabilidades próprios da idade, recebendo, além de influências de toda sorte as oriundas do contexto e da participação social (JUNQUEIRA, 2001, p. 12).

Quanto à segunda área, Junqueira (2001) afirma que a religiosidade é muito mais do que uma dimensão humana particular, pois engloba também “as manifestações das tradições religiosas” (JUNQUEIRA, 2001, p. 12). Na pesquisa bibliográfica realizada, consegui identificar a função social do ER nas palavras de Junqueira (2001):

O Ensino Religioso quer contribuir no aspecto do Fenômeno Religioso, com a capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade, em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador (JUNQUEIRA, 2001, p. 12).

Está descrito todo o cenário pelo qual o ER percorreu no Brasil. Assim, passarei a abordar de modo melhor descrito a laicidade do Estado; a busca não é por um cotejamento entre confessionalidade e laicidade para determinar qual é melhor para o ER. Pretendo descrever como esses dois campos têm visto o ensino religioso na escola pública e como têm aplicado estratégias para que esse componente curricular desempenhe sua função.

No caminho até aqui, já é possível ter a compreensão dos aspectos legais do ER, pois no percurso que foi trilhado até este momento, início de 2020, identifiquei que o ensino religioso é um componente curricular obrigatório para o Estado e, como obrigatório, tem de ser implementado. Então, a discussão de exclusão da grade curricular ou a sua não implementação não cabe a esta pesquisa.

As categorias encontradas no decorrer da pesquisa serão apresentadas sem pretensão de um esgotamento destas, na medida em que pretendo descrever como as categorias contribuem e que significados e inferências são atribuídos a elas nesta pesquisa.

Assim, esta pesquisa busca apontar as disputas entre a confessionalidade e laicidade no ensino religioso, e descrever as nuances do momento histórico de cada disputa apresentada.

#### **4 RESULTADOS DA PESQUISA: PERCEPÇÕES PARA O FUTURO, UMA ANÁLISE POSSÍVEL**

Ao abordar a relação entre confessionalidade e laicidade dentro do ensino religioso, discussão-chave nesta pesquisa, esta pesquisa irá considerar o aspecto histórico, social, religioso e político que acompanha o ER no Brasil e como esses aspectos têm-se desenvolvido em disputas no currículo do ensino religioso.

Deste modo, considerar a proporção e o enredamento dessa dinâmica, compreendendo a problemática e os desafios que permeiam o ER, bem como as demandas que têm sido impostas a ele, é um processo que respalda as escolhas e os apontamentos aqui apresentados.

Com isso, os dados mostram a especificidade do diálogo pautado nesta pesquisa. Doravante, os dados coletados permitem inferir que o ensino religioso é um componente curricular da educação básica, especificamente do ensino fundamental, e que a sua melhor forma de estar/ser inserido é o ER não confessional.

Em conformidade com o objeto de pesquisa, cabe destacar nesta seção os elementos que evidenciam as disputas em torno do ER, as quais objetivo descrever e analisar mais detalhadamente. Para esse fim, fez-se necessário primeiramente definir as categorias com as quais trabalhei neste texto.

Neste estudo, elaborei um roteiro que, primeiramente, deu-se pelo levantamento bibliográfico em acervos físicos e digitais, na procura de informações sobre a temática durante esta, que foi chamada de primeira etapa. Faço um adendo: nesta primeira etapa também me subsidiou as informações visualizadas e obtidas através dos vídeos disponibilizado pelo STF referente ao ER no Brasil.

Posteriormente, há o nexos e a análise de dados que resultou na sistematização de categorias (quadro abaixo), juntamente com seus principais elementos construtivos. Como já abordado na seção 2, o método utilizado foi a análise de conteúdo.

Consoante Franco (2008), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa bastante utilizada quando se propõe a trabalhar com dados verbais, para assim produzir inferências referentes ao assunto pesquisado.

Para Silva e Fossá (2015):

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas

fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.(SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Posto isto, ainda com a contribuição de Silva e Fossá (2015, p. 3), há três fases que se organizam em: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a sistematização das ideias iniciais desenvolvidas pelo referencial teórico. Nesta fase, faz-se a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulações das hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores. Feito esse percurso, as autoras, ancoradas em Laurence Bardin, apontam a necessidade de escolha dos dados a serem analisados, que obedece as seguintes regras: exaustividade – deferência de todos os componentes constitutivos do *corpus* – para que não se deixe de fora nenhum elemento; representatividade – caso haja um número elevado dos dados selecionados, pode haver uma amostra representativa do universo; homogeneidade – se refere aos documentos, para não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios; e a pertinência – alusão à fonte documental concernindo aquilo a que se propõe o estudo (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3).

Nesta pesquisa na primeira fase, foi realizada a pré-análise, em que houve a sistematização do material a ser examinado, objetivando que esse material proporcionasse respostas às questões levantadas.

Nesta toada, partimos para exploração do material, que é a segunda fase. Para Silva e Fossá (2015):

A exploração do material consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

[...]

Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Nesta pesquisa, na fase de exploração, ocorreu uma leitura pormenorizada dos documentos oficiais que prescrevem o ER, bem como de todo material coletado pertinente ao tema e objeto. Essa atividade resultou na organização de ideias, palavras, categorias semelhantes, que evidenciaram os significados e definições que buscávamos.

Assim, cheguei à terceira fase, tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Consoante Silva e Fossá (2015, p. 4), “consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação)”.

Por último, ao chegar na terceira fase, foi realizado o tratamento os dados, embasado nas informações teóricas e buscando interpretações/inferências para apreender os conteúdos manifestos e/ou latentes. A intenção então era de compreender a historicidade do ER, que nasce na confessionalidade, mas que busca amadurecer na laicidade do Estado.

**Quadro 5** – Categorias da pesquisa

<b>CATEGORIA</b>	<b>SENTIDO/SIGNIFICADOS/ILAÇÕES/INFERÊNCIAS</b>
Ensino Religioso	Arena de lutas, embates, concepção curricular confessional, interconfessional e não confessional, matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, silenciamento quanto aos/as discentes que não optarem pelo ER,
Confessionalidade	Catequético, proselitista, visão unilateral, excludente, hegemonia, religião dominante, dogmas religiosos, doutrinador, espaço privilegiado na escola, colonialidade, única religião, discriminação social, cultural e religiosa.
Laicidade	Justiça religiosa, igualdade religiosa, liberdade de crença, liberdade de consciência, multiculturalismo, respeito as diversidades religiosas, Ciências das Religiões, sociedade pluralista, democrática, dispositivo político e jurídico, neutralidade

Fonte: elaborado pela autora.

Com base neste quadro, o ensino religioso no Brasil toma sentido para esta pesquisa a partir da palavra de Flávio Senra, que foi Coordenador da área Filosofia/Teologia/CAPES (2014-2016) e Coordenador *pro-tempore* da área Ciências da Religião/CAPES (2016/2018). Senra (2017) explicita que a área Ciências da Religião e Teologia se subdivide em oito subáreas, e que uma dessas é Ciência da Religião Aplicada, a qual aloca o tema referente a educação e religião. Para o autor:

A área não reconhece outra modalidade de ensino religioso que o de uma abordagem não confessional. Não obstante a equivocada decisão judicial recentemente proferida pela mais alta corte do poder judiciário, a qualificação de pessoal docente em nível pós-graduado na área Ciências da Religião e Teologia seguirá sendo exclusivamente orientada para a abordagem laica, plural e acadêmico-científica do fenômeno religioso e das teologias e, portanto, sem qualquer viés proselitista e apologético. Felizmente, expressiva maioria dos Sistemas de Educação, acompanhando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reconhece desta forma a oferta do Ensino Religioso (SENRA, 2017, p. 10).

Outro significado para ER nesta pesquisa se ancora em Junqueira (2009):

O ensino religioso faz parte do currículo por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro e da formação integral do educando.

Pois, ainda que muitos neguem ser religiosos, é um dado histórico que o indivíduo foi preparado para ser religioso assim como foi preparado biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer etc. – o ser religioso, afinal, é um dado antropológico, cultural (JUNQUEIRA, 2009, p. 248).

Mais um entendimento para o ER nesta pesquisa é:

Portanto, o FONAPER entende que o ER, enquanto componente curricular deve atender à função social da escola, em consonância com a legislação do Estado Republicano brasileiro que tem na sua base o respeito, a acolhida e a valorização das diferentes manifestações do fenômeno religioso no contexto escolar, a partir de uma abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural religiosa brasileira, vedadas quaisquer formas de proselitismos. Assim, visa contribuir na formação plena do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças e expressões religiosas precisam e podem ser respeitadas. As diferentes crenças, grupos e tradições religiosas, bem como a ausência delas, são aspectos da realidade que devem ser socializados e abordados como dados antropológicos e socioculturais, que podem contribuir na interpretação e na fundamentação das ações humanas (FONAPER, 2010).

Para a segunda categoria, a confessionalidade, o significado utilizado nesta pesquisa se sustenta na seguinte conceituação:

Identificado o Confessional como aquele realizado a partir de uma mesma confissão religiosa, e que transmite o que é próprio desta tradição religiosa (visão de mundo, formulações de fé, ética, costumes, práticas rituais, etc.). Este modelo tem como objetivo 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, portanto o Ensino Religioso Confessional proporciona uma interpretação última e global da existência e apresenta um caminho a ser vivenciado por uma tradição religiosa. Portanto, as aulas de Religião visam, sobretudo ao aspecto informativo da doutrina de uma religião de forma sistemática, e são avaliadas através de provas e exames buscando a fixação do conteúdo. Quer garantir estrutura de cristandade, no caso desta religião, um desejo herdado do período colonial (JUNQUEIRA; KLUCK, 2017, p. 252).

Quanto à terceira e última categoria, laicidade, a base são as seguintes conceituações:

A laicidade é um dos princípios dos Estados Modernos, como, por exemplo, o Brasil. Mas o termo carrega significados bem mais fortes do que o mero fato de ser um preceito. Atribui-se o início das discussões sobre o assunto ao Estado francês, que já em 1880 - notadamente com as leis escolares – institucionaliza este princípio<sup>2</sup>. Considerada mesmo como uma «exceção francesa» pelos críticos, Baubérot prefere apresentá-la como uma «invenção francesa e realidade exportável cujos elementos podemos encontrar em outros lugares.» [...] A laicidade francesa deu-se através de uma construção histórica de mais de um século e hoje encontra-se difundida em diversos países, sem jamais ter suscitado tantos debates como naquele país, em especial no campo da educação.

[...]

Fruto da separação entre Estado e Igreja, onde esta é excluída do poder político e administrativo e, em particular, do ensino, o Estado laico nasceu de um longo processo de laicização, de uma emancipação e construção progressiva, através de um afastamento dos dogmas, do clero e, sobretudo, do poder da Igreja Católica ganhando vulto sob o influxo da Reforma Protestante, da filosofia de Rousseau, do Iluminismo, apenas para citar alguns exemplos.

[...]

É concebida como um fator que favorece a construção de uma sociedade livre, que preserva o espaço público de todo esfacelamento. A laicidade une então, de forma indissociável, a liberdade de consciência, fundada sobre a autonomia de cada um, ao princípio de igualdade entre os homens. É então a garantia da liberdade de pensamento do homem cidadão dentro de uma comunidade política; a garantia da liberdade de espírito e da liberdade do próprio homem [...].

Enfim, é impossível compreender o princípio da laicidade sem investigar sua própria construção como forma de pensar e de agir do homem livre (DOMINGOS, 2008, p. 155-157)

Aprofundando um pouco mais a conceituação, ainda se tem:

Primeiramente, é preciso enfatizar que a laicidade é sobretudo um fenômeno político e não um problema religioso, ou seja, ela deriva do Estado e não da religião. É o Estado que se afirma e, em alguns casos, impõe a laicidade [...]. Para Baubérot (2005, p. 8), a iniciativa laicizadora pode ter como ponto de partida setores da sociedade civil, mas em regra geral é que ocorra “uma mobilização e mediação do político para que as intenções laicizadoras se operacionalizem e se realizem empiricamente.”

A laicidade é uma noção que possui caráter negativo, restritivo. Sucintamente pode ser compreendida como a exclusão ou ausência da religião da esfera pública. A laicidade implica a neutralidade do Estado em matéria religiosa. Esta neutralidade apresenta dois sentidos diferentes, o primeiro já destacado acima: exclusão da religião do Estado e da esfera pública. Pode-se falar, então, de neutralidade-exclusão. O segundo sentido refere-se à imparcialidade do Estado com respeito às religiões, o que resulta na necessidade do Estado em tratar com igualdade as religiões. Trata-se neste caso da neutralidade-imparcialidade [...]. A laicidade não se confunde com a liberdade religiosa, o pluralismo e a tolerância. Estas são conseqüências, resultados da laicidade. Pode haver liberdade religiosa, pluralismo e tolerância sem que haja laicidade, como é o caso da Grã-Bretanha e dos países escandinavos [...]. No Brasil, a constituição imperial de 1824 já garantia o direito à liberdade religiosa a outras religiões além do catolicismo. Apesar da união entre Estado e Igreja Católica, sendo esta a religião oficial do império, já existia neste período um determinado grau de liberdade religiosa [...] (RANQUETAT JUNIOR, 2008, p. 5-6).

Conceituando as categorias adotadas, irei adentrar a sua discussão buscando apontar o cerne de toda a discussão das disputas em torno do ER, conforme já foi apresentada nesta dissertação. A ideia é descrever as nuances do momento histórico de cada disputa (confessionalidade e laicidade) apresentada.

#### 4.1 Laicidade do Estado e a confessionalidade disputando o ER

Este é um tópico que contribui e aprofunda a discussão, pois ao se falar de Brasil como um país democrático e de direito, a Laicidade do Estado não pode ficar aquém deste trabalho, já que ela é um polo que suscita o debate do ER no Brasil.

Intencionando situar o debate referente à Laicidade, faço um breve panorama, para aludir e melhor abordar este tema, até mesmo para caminhar um pouco mais em relação ao fato já estabelecido, o de o ER ser previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Isso é relevante porque é um fato que está posto constitucionalmente; como já abordado em tópicos anteriores, há celeumas referentes ao ER, a exemplo do próprio STF com um entendimento e posicionamento diferente do que se tinha desde a alteração do art. 33 da LDB de 1996.

Conforme já descrito e abordado nos tópicos acima, desde a alteração do art. 33 da LDB de 1996, as tensões na arena de luta do ER têm tido estereótipos e estigmas, e no bojo dessas interpretações, os que militam pela retirada do ER compreendem que o fato de ele ser um componente curricular ameaça a laicidade do Estado.

Antes de prosseguir com os pesquisadores que se dedicaram ao universo do ER brasileiro e que em suas pesquisas investigaram ou investigam tema como a laicidade, procurarei me ater de forma sucinta ao conceito de laicidade com um perfil histórico, político e jurídico deste termo.

Ao enveredar pelo caminho do ensino religioso no Brasil, haverá paradigmas que estão e estarão postos quanto a sua permanência, especialmente em relação à questão da laicidade e do secularismo; a compreensão desses conceitos faz avançar ou retroceder para abordagem dessa disciplina no país.

Com isso, eu parto da origem etimológica dos termos secular e laico, buscando fazer uma diferenciação e já anunciar que esta pesquisa se pautará no termo laicidade, buscando um distanciamento do termo secularismo, pois o que está em xeque é o Estado brasileiro, com a forma como oferece e concede o ER no Brasil.

Desse modo, considere-se a seguinte definição: secular (do latim *seculum* = mundo, tempo) e de laico (do grego *laos* = povo).<sup>6</sup>

Consoante Cunha (2017), a diferenciação e a explicitação destes termos tornam-se

---

<sup>6</sup>Ferdinand Buisson, membro da equipe de Jules Ferry, artífice do ensino público laico na França, publicou em 1887 o *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. No verbete *laïque*, ele rastreou a etimologia desse termo, com suas diversas acepções ao longo do tempo. O substantivo *laïcité*, de onde derivou o termo correspondente, em português e em outras línguas latinas, foi um neologismo construído por ele a partir do adjetivo *laïque* (laico) (BUISSON 1887 apud CUNHA, 2017)

fundamental, por serem correntes nas línguas latinas, mas inexistentes na língua inglesa.

Por isso, o filósofo canadense Charles Taylor, que escreveu em inglês, teve de distinguir três sentidos no termo *secularization*, para evitar as frequentes confusões de sentido. Para ele, o primeiro sentido é justamente o que aqui será definido como laicidade do Estado; o segundo é a secularização da cultura, conforme foi desenvolvido acima, isto é, “o esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas”; o terceiro sentido é o das condições da fé, tanto numa sociedade onde a crença em Deus era inquestionável (Europa antes de 1500), quanto na sociedade norte-atlântica (Europa, Estados Unidos e Canadá nos anos 2000), onde a fé não passa de uma opção entre outras, e não a mais fácil de ser abraçada (CUNHA, 2017, p. 17).

O autor explicita sua abordagem através do entendimento de que “cabe dizer Estado laico, não Estado secular; e cultura secular, não cultura laica” (CUNHA, 2017, p. 14). Este autor infere o seu posicionamento baseado em alguns autores, como Charles Taylor e também em “Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), para quem uma sociedade (formação social) não tem *uma* cultura, mas tantas quantas forem os grupos e classes que a compõem” (CUNHA, 2017, p. 13).

Nos trabalhos e conceitos de Bourdieu e Passeron, Cunha (2017) compreende e aborda o conceito de cultura defendido pelos autores, que aludem ao fato de as culturas se articularem em um sistema hierarquizado, de modo que, em um extremo, temos a culturas dominantes e, em outro, as culturas dominadas. Isso, porque a reprodução é da cultura dominante, motivo pelo qual o sistema hierarquizado vai se reproduzindo. Por isso, Cunha (2017) chega à seguinte conclusão:

Assim, falar *da* cultura, só mesmo com uma licença sociológica. Quando falo, então, de secularização *da* cultura, me refiro à da cultura dominante, antes de tudo. E, também, à reprodução dessa hierarquia pelas culturas dominadas. Visto de fora, é como se houvesse uma irradiação dos elementos culturais secularizados, desde os intelectuais eruditos até a cultura popular (CUNHA, 2017, p. 13).

Outrora, pautei-me no conceito de laicidade sendo congênito ao Estado, entretanto, é sabido que o Estado brasileiro não nasce laico. Na verdade, nenhum Estado. Esse conceito é proporcionado pela modernidade.

Nos primórdios da humanidade, as religiões e crenças estabeleceram seus princípios e valores integrados à vida social pública e privada dos agrupamentos humanos que existiam, esses agrupamentos se expandiram, formando civilização e à medida que adquiriam novas formas de organização, a religião não ficou estática, adquiriu para si novos referencias normativos e éticos.(SANTOS 2017)

Os normativos legais posto em consonância com as crenças integradas na vida social, perdurou até o início das Revoluções Burguesas do séc. XVIII. Por

mais que a base de organização do mundo ocidental, tenha tido raízes na Grécia antiga, que concebeu uma forma de pensar em que o Governo fosse concebido e organizado a partir da racionalidade humana, livres das determinações religiosas (SANTOS, 2017).

Baptista (2015) corrobora informando que com o advento da modernidade – que tem raízes na Europa através de movimento como Renascimento, a Reforma, o Iluminismo e as Revoluções Burguesas –, iniciaram-se várias atividades em que a democracia começou a ser exercida, e cada vez mais o poder imperial começou a ser desconcentrado. A religião também foi perdendo, se é possível usar esta palavra, seu espaço, pois, conforme Baptista, sobre o processo da modernidade:

O primeiro aspecto, mais evidente, é que a religião foi, relativamente, lançada fora do núcleo do poder, processo este que vem sendo reconhecido estudado nas teorias da secularização. A religião, contudo, continua presente em formas complexas de convivência nas estruturas possíveis do mundo social. Nossa abordagem se restringirá a aspectos da relação entre secularização e democracia com vista a considerar o lugar da religião em alternativas oferecidas por essa relação (BAPTISTA, 2015, p. 127).

Essa forma de pensar a partir da racionalidade humana não alcançou todo auge que deveria, pois, com a ascensão do cristianismo, que se tornou religião oficial do Império Romano, no século IV, houve uma expansão dessa religião para a Europa no século XV, chegando aos países colonizados do Novo Mundo (SANTOS, 2017).

A expansão da fé cristã católica integrou-se aos demais governos que se sucederam e se veem impelidos somente no século XVII pelas ideologias liberais e burguesas, assim como o movimento iluminista no séc XVIII, que reivindicaram o poder temporal, terreno e secular humanos, pautados nos direitos de liberdades individuais, em detrimento do absolutismo teocêntrico, dogmático e autoritário dos reis (SANTOS, 2017, p. 352).

Não há aqui a pretensão de esgotar o tema nesta pesquisa, até porque, assim como o tema do ensino religioso, a laicidade é um tema sempre recorrente e de interpretações diversas devido ao contexto em que se encontra. Por isso, corroboro a afirmação de Cunha (2017), quando diz:

Não há modelos pré-determinados para a laicidade. Isso porque em cada país o processo de laicidade do Estado passa por avanços e recuos, bem como se alteram os protagonistas que disputam a legitimidade para seus projetos específicos (CUNHA, 2017, p. 19).

Os livros, teses e dissertações sobre os quais me debrucei para pesquisa deste tema, ao discutirem a laicidade do Estado, tiveram suas interpretações balizadas por Roberto Blancarte. Assim aludirei ao âmago da conceituação de laicidade por Blancarte, baseado nas leituras que

realizei.

Para Blancarte (apud CUNHA, 2017), ressalta:

Em termos ideal-típicos, o Estado laico se autonomiza diante do campo religioso, assim como se torna imparcial em matéria de religião, seja nos conflitos ou nas alianças entre as organizações religiosas, seja na atuação dos não crentes. Ao invés de buscar legitimação por uma religião, ele passa a respeitar todas as crenças religiosas, suas práticas e instituições, desde que não atentem contra a ordem pública, assim como respeitar o direito de não se ter uma crença religiosa e até de se opor publicamente a elas. Assim, tal Estado não apóia nem dificulta a difusão de idéias, sejam elas religiosas, indiferentes à religião ou contrárias a ela. Em suma no Estado laico as instituições políticas estão legitimadas pela soberania popular, ele dispensa a religião para estabelecer a coesão social e/ou a unidade nacional (BLANCARTE, 2000 apud CUNHA 2017, p. 18).

Começa-se com a laicidade do Estado, o oposto de um Estado monarca que tem seu poder fundado no “deus” ou “santidade” de um Estado religioso. Com a laicidade, este poder emana da soberania popular e é com este poder que construímos a democracia. Agora o Estado passa a se legitimar e se fundamentar na democracia, e não mais no religioso, no sagrado.

Joana Zylbersztajn, em sua tese o princípio da laicidade, diz que:

nas palavras de Blancarte, trata-se de um regime social de convivência, cujas instituições políticas estão legitimadas pela soberania popular e já não mais por elementos religiosos (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 37).

Conforme Blancarte (2008 apud ZYLBERSZTAJN, 2012):

A laicidade – como a democracia – é mais um processo do que uma forma fixa ou acabada em forma definitiva. Da mesma maneira que não se pode afirmar a existência de uma sociedade absolutamente democrática, tampouco existe na realidade um sistema político que seja total e definitivamente laico (BLANCARTE, 2008, p. 20 apud ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 38).

Cabe ressaltar dois aspectos relevantes ao falarmos de laicidade e demografia no estado, o primeiro é que o nosso processo democrático é recente e ainda está em construção, como processo, tem sido construído com avanços e retrocessos e tem buscado se manter, e a laicidade vem galgando espaço no Brasil com a democracia, isso principalmente com a redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é considerada uma Constituição Cidadã, por proporcionar Direitos e Garantias aos cidadão, nesse conjunto de democracia e laicidade, um estado laico proporciona o direito à liberdade religiosa.

Outro aspecto essencial é que a laicidade traz ou proporciona a separação institucional do Estado da Igreja, conforme a CF vigente, que já citei. Mais uma vez recorro ao artigo:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; (BRASIL, 1988).

Como ressaltado por Blancarte, laicidade não é algo que está fixo, preparado e acabado, está em construção; e a separação da Igreja com o Estado é somente um aspecto da laicidade, tema este complexo e profundo. Assim, finalizo com a perspectiva de Zylbersztajn (2012), para que prossigamos com aquilo a que a pesquisa se propôs.

Ou seja, o significado de Estado laico está além da definição básica de separação entre Estado e Igreja e os desdobramentos do conceito devem ser explorados dentro do âmbito das práticas de cada país. Como desenvolvido anteriormente, a laicidade pressupõe que o Estado esteja legitimado na soberania popular em detrimento de dogmas religiosos, bem como a garantia da igualdade e da liberdade entre os cidadãos que professam diferentes crenças. A separação institucional entre Estado e Igreja é um dos elementos que possibilitam a observância dos elementos constituidores da laicidade (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 41).

Nas leituras e pesquisas realizadas, o Estado laico não impõe dogmas confessionais, mas também não os restringe, até porque é com a laicidade que temos o direito à liberdade religiosa. conforme Santos (2017)

A laicidade como uma das prerrogativas de organização e operacionalização dos Estados Democráticos de Direito(EDD), que vêm se estabelecendo com mais efetividade a partir do século XIX até os dias atuais, assegurando a liberdade religiosa como um direito fundamental e não permitindo que nenhum tipo de interferência, vinculação e preferência por quaisquer crenças religiosas ou não religiosas também, pois não implica dizer que o Estado laico seja ateu, adotando uma postura laicista, ou seja, de negação, privação, limitação e restrição dessa liberdade (SANTOS 2017, p. 351).

A postura de um Estado laico, ao mesmo tempo em que é de imparcialidade, de neutralidade quanto à confessionalidade individual do/da cidadão/ã, é também responsável pela manutenção do direito à religiosidade. O cenário em que o ER está posto hoje traz esse questionamento sobre como Estado se manteve ou se mantém imparcial, neutro. Se a confessionalidade está na esfera pública, que é a escola pública, a linha do privado para o público foi rompida.

Com isso, é preciso abordar também a esfera pública nesta dissertação. Baptista(2015) afirma que a esfera pública burguesa começou a se desenvolver na Europa, por volta dos séculos XVII e XVIII, quando a sociedade começa a ter a sua disposição e fazer uso de espaços como “praças, cafés, livraria, mercados e outros espaços de encontros e interação humanos”

(BAPTISTA, 2015, p. 128). O autor ainda prossegue dizendo que dessa dinâmica começa a emergir uma sociedade que se manifesta publicamente, já que em momento pretérito ficava restrita ao ambiente particular. Assim, a convivência em público passa a intervir “de modo a poder interferir e influir nas decisões dos assuntos públicos” (BAPTISTA, 2015, p. 128)

Baptista diz que, para Jürgen Habermas, a forma de estruturar o mundo social, é através de três componentes que se inter-relacionam (BAPTISTA, 2015, p. 128)

O sistema refere-se à “reprodução material”, regida pela lógica instrumental da adequação entre meios e fins, incorporada nas relações hierárquicas de exercício do poder político e nas relações de produção, intercâmbio e circulação das mercadorias e bens, campo onde opera a economia. O mundo da vida é a esfera de “reprodução simbólica”, da linguagem, das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam referentes aos fatos objetivos, às normas sociais, sejam atinentes aos conteúdos subjetivos.[...] Essa participação, uma vez conquistada, efetivou-se por diferentes modos de agir. No âmbito da ação comunicativa tornou-se possível através de discursos racionais. Na esfera pública, registraram-se as lutas dos mais diferentes grupos por conquistar e ampliar suas influências, visto que é nesse espaço que se efetiva a luta social. A esfera pública cumpre o papel de mediadora entre o sistema político e o mundo da vida. A partir dela emerge, também, o fenômeno da opinião pública (HABERMAS, 2003 apud BAPTISTA, 2015, p. 128).

**Figura 3 -** Conceito de Espaço Público em Habermas



Fonte: Habermas (2003 apud BAPTISTA, 2015).

A modernidade é um fenômeno que oferece uma ruptura entre ciência e religião, pois há o questionamento sobre o que igreja diz e uma equivocada hostilidade entre fé e religião. A ciência é estabelecida como verdade e o verdadeiro, fé, superstição, consciência individual e pessoal que está no mundo da vida, portanto, algo como “eu escolho que creio”.

No mundo da vida, não há como se abster da esfera pública e, ao ir para esfera pública, pisa-se no sistema político, porque a esfera pública é composta dos dois. Nela é necessário discernimento, porque no mundo da vida, a sociedade em sua grande maioria ainda conserva a

religião como uma expressão cultural importante, de modo que para os que acreditam e buscam o transcendente, a religião é algo valioso.

É possível que se postulasse que a modernidade iria empurrar a religião para a margem da história, e a verdade é que isso não aconteceu. Ainda há conservação da religião como uma expressão cultural importante, já que a maioria das pessoas acredita em uma dimensão transcendente da vida. Habermas demonstra que havia uma crença de que a sociedade mais avançada seria puramente secular, mas não é esse o estado de coisas contemporâneo. O mundo da vida, que pode ser visto como a vida civilizada, aspira ao justo, ao bem e ao correto. E como levar isto para esfera pública?

Para Baptista (2015):

A religião está presente nesse “mundo da vida” e se situa, também, na sua correspondente esfera pública. No entanto, a instituição religiosa passou por deslocamentos nesse grande processo de transformações, muito mais segundo a interpretação e até desejo de intelectuais liberais e iluministas, do que mesmo na concretude das sociedades (BAPTISTA, 2015, p. 129).

Ao falar da esfera pública que, no contexto desta dissertação é a escola pública, como será possível caminhar enquanto sociedade, se esse ambiente de formação da criança e adolescente (escola pública) não prezar o respeito ao sentimento religioso, à liberdade de expressão, à liberdade de consciência e de culto, e também à opção dos que não professam credo algum?

Cipriani (2012 apud BAPTISTA, 2015) compreende a religião constituinte do mundo da vida, consoante afirmação:

A religião é um elemento constitutivo do mundo da vida (Lebenswelt), embora o processo de racionalização e secularização tenha reduzido seu alcance, limitando-o quase exclusivamente à questão do significado, já que a autoridade do sagrado tem sido substituída por aquela [questão] moderna do consenso. [...] Em síntese, o pensamento religioso não estaria fora da racionalidade, podendo plenamente ser considerado para compreender formas e conteúdo do processo de racionalização. Assim sendo, o papel da religião não desapareceu, mas mudou. (CIPRIANI, 2012, p. 17-18 apud BAPTISTA, 2015, p. 129).

No contexto da escola pública, respeitar e efetivar a laicidade do Estado é exercer a liberdade e se posicionar contrariamente a um Estado portador de confissão religiosa. Laicidade e Ensino Religioso são dois temas que custam caro a nossa sociedade brasileira, pois o ER antecede até mesmo a República Federativa do Brasil. Porém, os avanços conseguimos enquanto sociedade, nossos direitos fundamentais e sociais, dão-se por termos um Estado Democrático de Direito, e essa instrumentalização se operacionaliza com a laicidade do Estado.

Nesse tempo da sociedade brasileira em que se convive com ampla diversidade religiosa e não religiosa, como é possível se portar? Como fazer valer o direito social à educação e manter também o direito constitucional que é o ER? Como essa atual Constituição e os direitos fundamentais e sociais que são devidos aos cidadãos podem valer e ser efetivados para o nosso tempo? As perguntas se dão em um cenário cujo pano de fundo é o ambiente de tamanha diversidade religiosa e não religiosa proporcionado.

Quanto ao ensino religioso, como se despir da roupagem imperialista e colonialista? A discussão motivada pela ADI 4439 em torno do ER veio em bom tempo. É muito provável que a decisão final desta discussão não contemple o que nos era devido, pois perdemos a oportunidade de debater e questionar como e de qual forma a religiosidade que está presente na sociedade brasileira pode desempenhar a sua relevância nos limites da educação pública laica.

Para o Estado laico brasileiro, era também uma oportunidade de assumir uma neutralidade na confessionalidade de todo e qualquer ER ministrado nas escolas públicas, pois ao ensino laico cabe a observância à religião como um sistema cultural e filosófico, uma forma especial de visão de mundo que deve ser ensinada de forma aberta, já que o ensino baseado na fé tem sua observância na doutrina e nos dogmas.

Não houve também o afastamento necessário dos favoráveis e contrários ao ER, pois, em nenhum momento da questão da laicidade e confessionalidade, o papel da religião na educação pública foi questionado ou debatido. Não se pode perder de vista que o fim é a educação pública e que o ensino religioso é contemplado enquanto for benéfico para finalidade pública. Assim como toda e qualquer disciplina, o ER subsiste enquanto for fundamental à plena formação da pessoa.

Conforme Sarmiento, o princípio da laicidade do Estado, serve acima de tudo a dois valores, a igualdade e a liberdade de religião. Esses estão umbilicados no tema ensino religioso da escola pública. No decorrer desta dissertação, já discorri sobre a questão da liberdade religiosa e sua relevância para sociedade brasileira.

Agora ater-me-ei à igualdade. Trata-se de pensar como a decisão da admissibilidade da confessionalidade contribui para a igualdade das diversas religiões existentes no Brasil e até mesmo da não religiosidade. No Brasil, há uma situação cuja existência não se pode negar. Há sim uma religião hegemônica e as minorias religiosas; então, o Estado admite a confessionalidade na escola pública. Mas de qual confessionalidade estamos falando? Admitir a confessionalidade é prezar pela igualdade religiosa? Quais medidas estão sendo tomadas para que as minorias religiosas tenham a mesma condição de igualdade que a hegemônica?

Mediante as pesquisas realizadas e análise dos dados referentes a esta questão, à medida

que o Estado endossa determinada confessionalidade, aqueles/as que não são requerentes recebem a mensagem de que o respeito a sua liberdade religiosa foi ferido. E como se fala do ensino religioso no ensino fundamental, em que as crianças estão no seu processo de formação, receber essa mensagem é excludente e estigmatizante.

A escola pública, que deveria ser por excelência o espaço de afirmação da igualdade, com admissão da confessionalidade, tem imposto a ela um mecanismo de afirmação do *status quo*, opressivo, que produz mais discriminação e gera mais intolerância (SARMENTO apud AUDIÊNCIA..., 2015).

É possível inferir com os dados que o ensino religioso não está disposto na CF de 1988 nem expresso na LDB de 1996, como algo atinente ao trabalho nem à manutenção de uma visão imperialista e colonialista que outrora já tivemos neste país, mas sim para formação do educando e da educanda, para empoderar a capacidade destes e destas executarem a sua autonomia na esfera pública e privada.

O ensino religioso pode proporcionar esse empoderamento para o educando e a educanda, de auxiliar nas escolhas fundamentais que farão ao longo de sua vida, afinal, a maioria dos seres humanos busca pelo transcendente, além disso, para muitos, a escolha religiosa é uma escolha fundamental para sua vida; não digo que esta é única escolha que o ser humano tem de fazer, mas para aqueles/aquelas que têm fé, essa escolha religiosa é crucial.

É importante observar que a maioria das crianças e adolescente baseia a sua escolha pela religião que viram ou com que tiveram contato através de familiares. Não digo ainda que é certo ou errado, aponto apenas que, se as escolas públicas ministrarem o ER conforme disposto na BNCC, poderemos propiciar aos/as discentes do ensino fundamental a oportunidade de ter conhecimento e informações de outras compreensões religiosas. É possível também que o exercício da liberdade religiosa se dê forma mais plena e consciente.

Ranquetat Junior (2007, p. 177) conclui que, no decorrer da alteração do artigo 33 da LDB de 1996, a Igreja Católica foi e continua sendo a grande interessada pelo ensino religioso nas escolas públicas. O autor ressalta que, mesmo com a alteração do artigo 33, possuindo ou dando margem para uma visão pluralista no campo religioso, essa alteração é advinda do grande lobby político da ICAR.

Já ressaltai na terceira seção que a proposta a qual se aderiu para alteração do art. 33 foi oriunda do padre Roque Zimmemam. A esse respeito, Ranquetat Junior (2007), diz:

Este grupo religioso foi a principal força que arquitetou o novo modelo de ensino religioso e que vêm envidando esforços para que esse seja implantado em todo o território nacional. Interessa ao grupo religioso hegemônico a

presença de uma disciplina na escola pública que faça referência à dimensão religiosa do ser humano e que afirme uma concepção religiosa do mundo contrapondo-se ao laicismo que defende valores seculares, como a democracia, os direitos humanos, a liberdade de expressão, independentes da religião. Uma escola laica, desprovida de qualquer referência ao religioso não satisfaz os interesses do grupo religioso hegemônico (RANQUETAT JUNIOR, 2007, p. 177).

É possível visualizar que esta ainda é um axioma, pois, por qual motivo não existe acordo firmado com outras denominações religiosas quanto ao ER? É possível que a resposta para esta pergunta se dê no pronunciamento relatado em tópicos anteriores, quando o advogado da CNBB diz que Igreja Católica tem personalidade jurídica no direito internacional público.

A religião não guia mais o espírito do Estado[...] mas escolhe agir na sociedade, convertendo-se em religião civil e influenciando a ordem social através dos indivíduos e as orientações que eles lhes proporcionam. Por isso, é de esperar, segundo Böckenförde, que a religião aspire desempenhar um papel político desde uma perspectiva que lhe é própria (CIPRIANI, 2012, p. 23 apud BAPTISTA, 2015, p. 129).

O lugar da religião de instância central estruturante do poder foi sendo paulatinamente reduzido, modificado, até situar-se como presença suspeita ou indesejada, acusada de fomentar ilusões ou visões falsas do mundo.

[...]

A partir do século XVII, o termo secular passa a corresponder aos interesses da vida cotidiana e, nesse caso, estava excluída a referência ao sobrenatural ou transcendente. O secular era o terreno, a ordem social e política. A vida era o imanente, o que estivesse além era considerado “invenção humana” (BAPTISTA, 2015, p. 130).

Taylor (2012, p. 169 apud Baptista (2015) destaca que a prática da laicidade (ou secularização) tem mais a ver com a “resposta (correta) do Estado democrático à diversidade” do que com a mera relação Estado e religião. A neutralidade deve manifestar-se na prática estatal indiferente e isenta de interesses religiosos e não religiosos” (BAPTISTA, 2015, p. 132).

Para Baptista (2015):

O que interessa para Taylor é defender a neutralidade do Estado. Não deve ser aceitável que decisões do judiciário, leis e outros documentos oficiais, contenham fundamentos ideológicos explícitos, religiosos ou não religiosos, tais como: “Considerando que o mandamento bíblico prescreve...” ou “Considerando que a dialética hegeliana ensina...”. A questão é complicada porque não se pode escapar de heranças ideológicas implícitas. Por outro lado, há que respeitar a liberdade de expressão (BAPTISTA, 2015, p. 134).

Taylor (2012 apud Baptista 2015) diz:

Na verdade, a questão da neutralidade estatal é precisamente evitar favorecer ou desfavorecer não só as posições religiosas, mas qualquer posição básica,

religiosa ou não religiosas. Não podemos favorecer o cristianismo sobre o islamismo, mas também não podemos favorecer a religião em detrimento da descrença na religião, ou vice-versa (TAYLOR, 2012, p. 169 apud Baptista, 2015, p. 132).

Silva (2013) em sua pesquisa de mestrado “laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu(RJ), o autor realiza um estudo de caso em 2013, na escola pública de Nova Iguaçu e traz relatos, entrevistas, do dia-a-dia da escola referente a confessionalidade e laicidade nesse escola pública.

Silva (2013) observa que o conflito não se deu só entre a confessionalidade e laicidade, mas também há um conflito religioso. O autor alude:

O princípio de laicidade realmente implicaria uma negação de manifestações religiosas no espaço público mantido pelo Estado, conforme expus no quadro teórico sobre o tema. Os defensores dessa negação diriam se tratar de uma total negação, diante de todas as religiões, isentando o ambiente da escola pública de qualquer que fosse a manifestação religiosa propriamente confessional. Os sujeitos estariam comprometidos a abster-se de suas práticas religiosas a fim de respeitar as diferentes formas de crer ou não crer no ambiente público, e a religião seria vista mais como um objeto a ser estudado pela ciência e não um rito a ser praticado na escola. No caso de não haver esta negação do religioso, se esperaria que os aspectos religiosos expostos não o fossem de forma impositiva, mas abarcando diversas manifestações enquanto elementos da cultura. O que notei, no entanto, não foi uma negação de todo e qualquer elemento religioso, mas sim a negação especificamente dos elementos religiosos que não coadunavam com os princípios dos segmentos religiosos majoritários no ambiente escolar. Observei que os elementos aceitos pelo grupo majoritário circulavam na escola de maneira livre e naturalizada e que havia conflitos na escola prontos a serem deflagrados por conta do privilégio a certo segmento religioso em detrimento de outras formas de crer e de não crer (SILVA, 2013, p. 109).

Os esforços dos que militam por uma escola pública, gratuita e laica, ainda precisam se voltar para o ER, por ser ele uma arena de lutas e por estar contido no espaço público, que também é uma arena de lutas.

Silva (2013) conclui sua pesquisa, dizendo:

No meu entender, os que lutam na escola pública pela liberdade de crença precisariam estar mais cientes de que a necessidade nunca foi abolir do espaço público uma religião em especial, mas sim garantir igualdade de tratamento sem imposições ou privilégios e sem discriminações a este ou aquele credo religioso e também aos que não professassem religião alguma.

[...]

Com base no que estudei, sugiro que pesquisas futuras levem em consideração o fato de que independentemente de haver ou não ensino religioso, ou haver ou não prescrição legal, as práticas religiosas nas escolas brasileiras são muito presentes. Como pude expor ao longo deste texto, mesmo as formas intra-curriculares não se restringem ao ensino religioso, mas abrangem projetos,

festividades, etc. Não basta então analisar os dispositivos legais para implantação do ensino religioso, visto que o ensino religioso se dará de acordo com as opiniões dos docentes. Além desta disciplina, há um leque de manifestações religiosas pronto a ser posto em prática nas escolas, de acordo com o pertencimento religioso da maior parte dos professores nas unidades escolares. Também as formas extra-curriculares, informais e imprevistas devem ser objeto de discussão e análise uma vez que é tênue a linha que diferencia esta forma de uma outra mais formalizada. Com pouco esforço, equipes pedagógicas incluem estas práticas no currículo oficial da escola. O ensino religioso então vem sendo substituído por práticas religiosas que envolvem toda a comunidade escolar e que apresentam um único credo, ou um grupo de credos afins (os cristãos) como sendo o verdadeiro e legítimo para ocupar este espaço.

As pesquisas empíricas então devem ocupar lugar prioritário diante do atual quadro em que se encontra a educação pública brasileira, que se diz laica e neutra em matéria religiosa, mas que continua a legitimar práticas claramente impositivas (SILVA, 2013, p. 125-126).

Em sua tese *Acordo Brasil - Santa Sé (2008): Uma Face Política do Catolicismo Romano*, Costa (2018) descreve o contexto do referido Acordo, iniciando sua tese pela apresentação do seguinte argumento:

Começo a apresentar esta tese justamente com um pensamento do principal autor que dá suporte ao tema proposto, o Acordo Brasil - Santa Sé como um aspecto político do catolicismo romano. A religião busca, também, o poder político. Mas, como aponta Carl Schmit, este é um aspecto pouco valorizado. O termo política no contexto desta tese será usado e entendido no sentido dado pelos gregos, como a ciência da polis, viver em sociedade, em agremiação humana neste mundo e não fora dele. Ainda que a Igreja Católica apresente aspectos sobre a vida eterna, o Acordo Brasil - Santa Sé está interessado na vida dos católicos que vivem no Brasil, mas, do mesmo modo que ela, tem, desde o princípio, um projeto universalista. Sua atenção voltada para o Brasil não se desconecta dos seus interesses político-religiosos em outros países (COSTA, 2018, p. 12).

No decorrer de sua tese, Costa (2018) aponta referências favoráveis para o Acordo com a Santa Sé; esta dissertação não pretende dizer que foi certo ou errado, o que se traz como problemática é a postura que foi dada ao ER neste Acordo. A esse respeito Costa (2018), nos seus anexos, o autor apresenta o seguinte tema “Nunciatura Apostólica no Brasil” (COSTA, 2018, p. 201). O termo Nunciatura, conforme o Dicionário Priberam:

**nun·ci·a·tu·ra**

(italiano *nunziatura*),

substantivo feminino

1. Cargo de núncio.
2. Residência do núncio.
3. Representação diplomática do Vaticano noutro país.
4. Tribunal eclesiástico sujeito ao núncio (NUNCIATURA, [20--]).

Para Núncio, tem-se a seguinte definição:

**nún•ci•o**

(latim *nuntius*, -ii, o que anuncia, mensageiro, correio)

*substantivo masculino*

1. Embaixador do papa junto de um governo estrangeiro.
2. Aquele que anuncia. = ANUNCIADOR, MENSAGEIRO, PRECURSOR (NÚNCIO, [20--]).

Neste anexo citado, há o seguinte título:

**SUBSIDIO**

Para os senhores Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil. Em vista de eventuais entrevistas sobre o conteúdo do Acordo Entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé Sobre o estatuto jurídico da igreja Católica no Brasil. Brasília, 13 de novembro de 2008 CNBB Comunicado mensal, nº620 novembro/dezembro, 2008 P. 1.840 -1850 (COSTA, 2018, p. 201).

Nessa entrevista, há várias perguntas quanto ao Acordo do Brasil com a Santa Sé, mas irei me deter sobre as perguntas e respostas relacionadas ao ER no Brasil.

Segue:

**6- O Brasil é um Estado Laico. O Acordo, por outro lado, prevê o ensino da religião católica nas escolas públicas de ensino fundamental, Como se conciliariam, a seu juízo, o caráter leigo da Republica e o ensino confessional nas Escolas? Alguns dizem que o ensino confessional nas escolas públicas seria até inconstitucional...**

O Artigo em questão é plenamente coerente com quanto previsto pela constituição Federal, Art. 210, 1ª e pela Lei de Diretrizes e bases da Educação, Art. 33. Todas as Constituições que se sucederam no Brasil nas últimas seis décadas, desde a Constituição de 1937, incluem o ensino religioso no currículo escolar da ensino fundamental. O ATUAL Art.210 da Constituição federal de 1988 determina:

<<O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental>>. É inegável que o ensino religioso não deve ser entendido como alusivo a uma “religião genérica, a-confessional, indefinida, já que uma tal l religião’ não existe. Seria pura abstração mental, sem correspondência na realidade da vida e da sociedade humana. Ninguém, portanto, teria condições de ministrá-la, a não ser quem quisesse ensinar suas próprias e subjetivas opiniões. Tampouco poderia criá-la e impô-la o Estado, que é democrático e leigo e enquanto tal, respeitoso das múltiplas confissões religiosas, com suas diferenças e identidades, sua fé, seu credo, sua doutrina, seus fiéis. E cada fiel tem, no Brasil, o direito constitucional de receber, se quiser, a educação religiosa conforme a sua fé, nos termos fixados pela lei e no respeito da liberdade religiosa e de consciência. Esta é a verdadeira e autêntica laicidade. Um ensino genérico, apenas indefinidamente “religioso”, não atingiria essa meta e, principalmente, não cumpriria os ditames da constituição. O Estado brasileiro não admite, de forma alguma, concessão de privilégios para nenhuma religião específica, nem discriminações religiosas. Da mesma forma, o Acordo, também no que diz respeito ao ensino religiosa, não privilegia a Igreja Católica, nem discrimina outras confissões. Neste preciso intuito, foi expressamente mencionado, além do “ensino religioso católico”, também o

“de outras confissões religiosas”. Podemos chamar este modelo de “ensino religioso pluriconfessional”. Ele encontra um válido exemplo legislativo na lei sobre ensino religioso adotado no Estado do Rio de Janeiro (lei n. 3459/2000, de 14 de setembro de 2000). Conforme este modelo, o legislador reconhece, aplicando os princípios constitucionais de liberdade religiosa e crença (art. 5º, inciso VI, da Constituição), o direito das famílias (e dos alunos que já completaram os 16 anos de idade) a que lhes seja oferecido, pelo Estado, o ensino religioso correspondente ao credo e à identidade religiosa confessional do estudante e de sua família. É importante destacar que esta lei Estadual, menos de um ano depois de editada, passou por rigoroso controle de constitucionalidade pelo Tribunal de Justiça

do Estado e foi mantida (cf. Representação n. 141/2000, Acórdão de abril de 2001).

Deve-se sublinhar que esse ensino religioso é sim ‘confessional’, mas é, ao mesmo tempo, pluralista, enquanto o Estado oferece aos alunos os ensinamentos religiosos próprios, em conformidade com sua identidade de fé, e é perfeitamente democrático e leigo, porque só será ministrado aos que, livre e facultativamente, o requeiram. Em nada, portanto, afete negativamente o espírito de mútua tolerância e respeito entre as diferentes confissões, nem tampouco contraria a irrenunciável laicidade do Estado brasileiro. A esse propósito, enfim, no que se diz respeito ao conceito da verdadeira laicidade, seria muito proveitoso refletir sobre as palavras recentemente pronunciadas por Nicolas Sarkozy, Presidente da República da França, Nação que sempre foi, e continua sendo, *maître à penser* e ‘porta-bandeira’ do princípio da laicidade do Estado. Cito: << a laicidade não poderia ser a negação do passado. A laicidade não tem o poder de cortar uma Nação das suas raízes cristãs. Ela tentou fazê-lo. E não deveria tê-lo feito[...], eu acho que uma nação que ignore a herança ética, espiritual e religiosa da sua história comete um crime contra sua cultura[...] que impregna tão profundamente nossa maneira de viver e pensar. Arrancar a raiz é perder o significado, é enfraquecer o cimento da identidade nacional, é tornar ainda mais áspera as relações sociais, que tanta necessidade têm de símbolos de memória. [...] É por isso que desejo o advento de uma laicidade positiva, ou seja, uma laicidade que, preservando a liberdade de pensamento, a de crer ou não crer, não veja as religiões como um perigo mas, pelo contrário, como um trunfo[...] Trata-se de procurar o diálogo com as grandes religiões e ter por princípio facilitar a vida cotidiana das grandes correntes espirituais, ao invés de procurar complicá-las>>. (Discurso pronunciado em Roma, em 4 de janeiro de 2008) (COSTA, 2018, p. 206-208).

À vista do que foi exposto nas inferências dos dados analisados, caminhar com a visão de ensino religioso inerente à confissão religiosa é permanecer no *status quo* de uma sociedade que ainda tem seus preceitos não na democracia, mas na religiosidade; no momento em que isto passa a acontecer, a responsabilidade que seria dos governantes é transferida para o transcendente.

Nesta trajetória, a contar da delimitação do objeto, o ensino religioso pós-LDB de 1996, há um quarto de século, pôde-se identificar avanços no geral para ER. Também não há como deixar de reconhecer que a confessionalidade permeou a historicização desse componente curricular. Neste caso, como se dará o cenário curricular para o ER de agora em diante? No

próximo tópico discutirei a concepção curricular e como se dará para o ER.

#### **4.2 Uma análise possível: o currículo, abordagem curricular com a admissão da confessionalidade para o ensino religioso.**

Apontadas as disputas e descritas as modalidades que transpassaram e/ou transpassam o ER no Brasil, é preciso dialogar e discutir que cenário se impõe no caminho do ensino religioso.

É preciso aclarar que a jurisprudência do STF não prescreve currículo para o ER confessional; essa determinação ficará a cargo da religião que for acionada conforme escolha do/a aluno/a ou seu responsável.

Mediante o percurso desta pesquisa, procurei se já havia alguma determinação ou prescrição para o currículo confessional, principalmente ligada à Igreja Católica, já que o artigo 11 do Decreto 7.107/2010 expressa que é admitido ensino religioso católico.

Não obtive sucesso quanto a uma prescrição curricular. Nas pesquisas realizadas encontrei a informação de que nos dias 24 e 25 de maio de 2018, ocorreu o IV Encontro Nacional dos Bispos Referenciais do Ensino Religioso (ENBRER), realizado em Brasília. O foco principal deste encontro foi o debate do novo cenário que se interpôs para ER, a confessionalidade; durante o encontro foram criados GTs específicos no intuito de aprofundar a confessionalidade na escola pública.

A razão do encontro foi o estudo sobre os desdobramentos que serão feitos na educação brasileira a partir da decisão do STF – Supremo Tribunal Federal em relação ao Ensino Religioso Confessional nas escolas públicas, com as naturais consequências pastorais. Levou em consideração a perspectiva do Acordo Brasil e Santa Sé dentro do contexto pluricultural e religioso da realidade brasileira. Três eixos polarizaram os estudos do encontro: ERC no ordenamento jurídico brasileiro; ERC confessional e educação integral; experiências de ERC. Mas os debates foram muito além deles, pois se trata de uma realidade extremamente complexa, quando considerada no contexto da pós-modernidade (KOUBETCH, 2018).

O Dom Volodemer Koubetch, relatando os pontos e falas principais do encontro, descreve:

O Arcebispo de Sorocaba Dom Júlio Endi Akamine insistiu numa ação conjunta a ser imprimida na educação. No Brasil, o Ensino Religioso está contemplado na lei 9394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional. À época, a decisão do STF levantou polêmica, sobretudo a de atentar contra a neutralidade do Estado. “É exatamente por ser confessional é que não atenta contra a laicidade do Estado, porque promove o diálogo entre as diversas

confissões”, defende Dom Júlio. Para o Bispo, a dificuldade se faz presente quando querem impor a não religião, a proibição de que a religião esteja presente na educação. “Não é possível que em um país como no Brasil ainda há essa diversidade religiosa e a religião não esteja presente na educação, na escola. Que escola é essa que nós queremos construir?”, indagou. Ele disse que seu desejo é não somente acompanhar, mas estar junto das realidades dos regionais da CNBB. “Não podemos fazer tudo, nem é nossa competência, mas a gente deseja acompanhar e dizer que está junto nesse trabalho tão importante não somente para a evangelização, como também para uma construção de uma sociedade de paz em que a escola seja um local de encontro das religiões”, disse. Para ele, não basta fazer somente uma legislação, mas é necessário colocá-la em prática. “Aqui estamos discutindo, vendo as diversas experiências práticas que nós temos e que nos dão uma luz para implementar, para melhorar também o Ensino Religioso”, afirmou (KOUBETCH, 2018).

Apresentadas as informações que consegui levantar sobre o currículo confessional, é possível verificar que há um empenho da CNBB para organizar o currículo do ER católico para as escolas públicas.

Não há ainda o que analisar para tecer contrapontos ou análises, caminhando para o que tenho de analisável, que é a Base Nacional Comum Curricular. Primeiramente, é preciso conceituar e discutir o que é entendido por currículo para esta pesquisa.

Recorro a Moreira e Candau (2007):

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referimos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referimos à escola (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Como já dito em tópicos anteriores, essa pesquisa não intenciona analisar a confessionalidade dentro do espaço reservado e de direito de religiões no território brasileiro. O que trago aqui como questionamento é como o currículo se dará no espaço público, sendo mais específico, na escola pública.

Lidar com o currículo é uma dimensão complexa, porque, ao mesmo tempo em que parece que ele está posto, ele está sendo construído. Assim, o currículo tem a mesma dinamicidade do movimento do mundo, é carregado de historicidade, político, ideológico, cultural etc.

Para Gimeno Sacristán (2017), o currículo é como algo que se constrói e exige um tipo de intervenção ativa, discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos

agentes participantes – professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais –, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas.

No currículo estão imbricadas as mais diversas construções que compõem a sociedade, a cultura, etnia, ideológica, política, economia etc. Todas essas construções desembocarão na escola. Por isso, ter domínio, ou melhor, desenvolver um projeto societário na escola tem a ver com um projeto de societário de um país.

Esta fala se justifica com a afirmação de Silva (2009), quando diz:

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2009, p. 15).

Um bom questionamento é: que conhecimentos não serão ofertados para os/as alunos/as que optarem pelo ensino confessional? Com a discussão que elaborada nesta dissertação, já está apaziguado que é obrigação do Estado oferecer o ER confessional ou não confessional. Isto é fato.

A perspectiva deságua então na BNCC, que prescreve um ensino religioso não confessional e objetivo:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e resignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão. Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (BRASIL, 2018b, p. 436-437).

A partir de 2018, foram esses dois cenários que se apresentaram para o ensino religioso, a confessionalidade e não confessionalidade. Diante disso, chego até este tópico compreendendo o percurso em que o ER está inserido. Na próxima seção, apresento as considerações finais, retomando os pontos de maior destaque desta pesquisa e concluindo sobre aquilo a que se propôs este trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Junqueira (2001), a função social do ER se expressa da seguinte forma:

O Ensino Religioso quer contribuir no aspecto do Fenômeno Religioso, com a capacidade de ir além da superfície das coisas, acontecimentos, gestos, ritos, normas e formulações, para interpretar toda a realidade, em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador (JUNQUEIRA, 2001, p. 12).

Para Santos (2016, p. 58-59):

O processo de ensino-aprendizagem relativo ao patrimônio religioso não deveria ter como objetivo o *aprimoramento da fé* ou o *cultivo da religiosidade do aluno*, caso este tenha alguma. Essa atribuição não é da escola, mas das famílias e congregações religiosas. Considera-se, entretanto, que numa perspectiva secular, os fundamentos teóricos-metodológicos, assim como os conteúdos relacionados à abordagem das religiões, sejam definidos academicamente, tendo como parâmetros estudos cientificamente consolidados sobre o objeto religião.

Ao caminhar nesta pesquisa e analisar o percurso traçado pelo ensino religioso descrito aqui, é perceptível a força do ER, à medida que ele galga a lugares e alcança status de componente curricular. É importante observar que há sim conquista e que os espaços em que o ensino religioso foi adentrando se deve primeiramente a sua modalidade confessional, adquirida ainda na fase jesuítica.

O ensino religioso vai caminhando com a educação brasileira. Tem-se então o fim do regime padroado, houve a exclusão do ER, mas pouco tempo depois a sua retomada; ele começa então a sua trajetória para caminhar sem a confessionalidade, não objetivando renegar as suas origens, mas se adequar ao momento histórico da sociedade brasileira. Com isso, inicia a sua segunda modalidade, interconfessional, baseada em sua grande maioria nas religiões cristãs.

Em uma toada de esforços, o ER é expressamente disposto na Constituição Federal de 1988. Posteriormente, quando da Lei 9.394/1996, é disposto como componente do currículo da educação básica, no ensino fundamental.

Ocorre então a primeira disputa, pois o ER estava disposto como ensino confessional e interconfessional, sem ônus para os cofres públicos. Na trilha em que o ER já buscava se posicionar, entendendo a diversidade religiosa presente no país, liberdade de crença, de consciência e até mesmo das minorias religiosas, iniciou-se um movimento galopante para alteração do artigo 33 da LDB de 1996 e, entre 7 (sete) e 8 (oito) meses, dá-se a alteração do artigo 33 através da Lei 9.475/1997 para:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

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

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

Dentre as transformações ocorridas no percurso do ER, principalmente com a Lei n. 9.475/97, este ensino começou a adentrar o espaço das disciplinas no currículo. Ruedell (2005), diz que aqui o ensino religioso se diferencia das formas tradicionais com que vinha sendo abordado desde a fase jesuítica da educação brasileira. As conceituações que a nova redação do artigo 33 trouxe para o ER já foram destacadas nesta dissertação. Agora farei referência a quando o autor afirma que o:

ER é “disciplina do currículo escolar” [...]. 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 (RUEDELL, 2005, p. 180-181).

Conforme Ruedell (2005), diante essas características, entre outras proporcionadas pela Lei 9.475/97, é possível perceber que se começa a ter um novo ensino religioso, o que se configura pelos seguintes motivos:

Passa dos domínios das confissões religiosas para área administrativa dos sistemas de ensino; deixa de ser uma presença das denominações religiosas na escola e integra-se plenamente no ambiente escolar como disciplina curricular. Sua fundamentação e seu conteúdo não se referem mais de forma preferencial ao saber teológico, mas, sim ao saber antropológico e às expressões culturais portadores de religiosidade. Não, é mais, e sobretudo não o é prioritariamente, uma iniciação e formação de adeptos de determinada igreja, mas um elemento indispensável de formação integral dos alunos. É oferecido indistintamente a todos, sem discriminação alguma de qualquer natureza (RUEDELL, 2005, p. 181).

Há exatamente treze anos, o ensino religioso estava construindo a sua trajetória. Agora, com a nova modalidade, denominada não confessional, Passos(2007) declara que a Lei 9.475 de 1997 concedeu ao ensino religioso um lugar epistemológico e pedagógico no currículo do ensino fundamental. A partir de então o ensino religioso é tido e visto como parte *integrante da*

*formação básica do cidadão e como disciplina dos horários normais do ensino fundamental.* Para o mesmo autor, é com a nova redação do artigo que a identidade formal do ER é definida.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino religioso, além de conceder o explicitado no parágrafo acima, ainda traz a definição quanto à responsabilidade de execução do mesmo. Trata-se da responsabilidade dos sistemas de ensino, da definição dos conteúdos que serão estudados, bem como das normas para habilitação dos professores.

A nova redação deste artigo representou um cenário de ruptura para a forma como o ensino religioso era ministrado no Brasil. Ele alça uma importância pedagógica, está sob a responsabilidade do Estado e não mais da igreja, e mesmo com a sua facultatividade para o aluno ou aluna, é uma disciplina regular do ensino fundamental.

Essa busca surgiu primeiramente da ideia ou conceito de laicidade, que emergiu quando o Brasil se torna República e tem os seus ideais baseado no positivismo, mas também contou com uma pressão da própria sociedade civil organizada que pleiteava um ensino religioso que abrangesse um estudo da pluralidade religiosa presente no país. É assim então que se começa a ter o ER baseado nas Ciências da Religião, que tem por objeto de estudo o fenômeno religioso.

Até 2010, o ER caminhou buscando a sua consolidação na modalidade confessional, quando em fevereiro de 2010, é o promulgado o Decreto 7.107/2010, em seu artigo 11, 1º:

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010a).

Nesta pesquisa, aponteí esta modalidade confessional como mais uma disputa em torno do ER. Este decreto gerou grande celeuma para o ensino religioso, pois a PGR impetrou uma ADI de n. 4439, para que o STF assentasse que o ER nas escolas públicas só pode ser ministrado na modalidade não confessional.

O STF deliberou pela improcedência da ADI 4439, em setembro de 2017, e admitiu o ER confessional nas escolas públicas, com as determinações descritas no tópico que trata sobre a legalidade do ensino religioso.

Nesta trajetória também houve o que considero mais uma disputa envolvendo o ER, a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular. Quanto a esta pesquisa, sou favorável que ele esteja inserido na BNCC, afinal, é um componente curricular, o que causou obscuridade para os que são contrários ao ER. Apesar disso, pelo fato de ele não ter constado no documento que se denominou terceira versão da BNCC e no dia da aprovação da Base Nacional, o ER foi

incluído para o ensino fundamental.

Por fim, foi possível caminhar por este percurso, compreendendo as nuances que perpassaram pelo o ER desde a aprovação da LDB de 1996, retomando também contextos históricos fundantes para este componente curricular, descrevendo as modalidades que compuseram o ensino religioso. Compreendendo a relevância desta pesquisa para um Programa de Pós-Graduação com a linha em “Currículo da Educação Básica”, e consoante a Moreira e Silva(1999) que dizem que o currículo escolar é um processo de seleção cultural e ideológica.

Os autores ainda dizem: “que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica.” (Moreira e Silva, 1999, p.20). Posto isto, esta pesquisa pode contribuir no campo do currículo, por trazer apontamentos sociais e históricos que permearam o ER no Brasil.

E ao iniciar a análise dos dados, identifiquei como categorias ensino religioso, confessionalidade e laicidade; é possível observar que o cenário que se interpôs para o ER, a partir de 2018, permeará essas duas esferas, um ensino laico baseado nas orientações da BNCC e outro confessional, baseado nos dogmas da fé do/a aluno/a que solicitá-lo.

Também não há como deixar de reconhecer que, na admissão da confessionalidade que se deu pelo acordo com a Santa Sé, há uma inviabilização ou no mínimo um silenciamento quanto a outras religiões, pois o que está expresso é ensino católico.

Até que ponto se trilha hoje o caminho da confessionalidade na escola pública, que é escola de todos e todas e para todos e todas, que mais representa o diverso da nossa sociedade, é algo que contribuirá para o respeito à diversidade religiosa e não religiosa. Isso, porque a confessionalidade conta a história de uma única religião, e as outras estão deixando de ser contadas. Então se deixamos de contar a história de diversas matrizes religiosas que compõem a história do nosso país, esse é um processo de silenciamento e invisibilidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

AUDIÊNCIA pública - Ensino religioso nas escolas públicas (31/31). **YouTube**, [on-line], 15 jun. 2015. Publicado pelo canal STF. Disponível em: <[tinyurl.com/yavfy3y3](https://tinyurl.com/yavfy3y3)>. Acesso em: 20 maio 2019.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

AZEVEDO, Fernando de et al. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006.

BAPTISTA, Saulo. Secularização, Laicidade e Democracia. In: SILVEIRA, Emerson Sena da. **Religião, política e espaço público no Brasil: discussões teóricas e investigações empíricas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2015. p. 127-150.

BRASIL. **Decreto nº 19.941. Brasília, 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Brasília: Presidência da República, [1931]. Disponível em: <[tinyurl.com/y9xnur4x](https://tinyurl.com/y9xnur4x)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Brasília: Presidência da República, [1934]. Disponível em: <[tinyurl.com/y84n6nqd](https://tinyurl.com/y84n6nqd)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Brasília: Presidência da República, [1946]. Disponível em: <[tinyurl.com/6mdp34j](https://tinyurl.com/6mdp34j)>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <[tinyurl.com/czskwlv](https://tinyurl.com/czskwlv)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <[tinyurl.com/y2cb2kvb](https://tinyurl.com/y2cb2kvb)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <[tinyurl.com/3rq54tt](https://tinyurl.com/3rq54tt)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1997a]. Disponível em: <[tinyurl.com/y93fsk99](https://tinyurl.com/y93fsk99)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.757-A, de 19 de fevereiro de 1997**. Dá nova redação ao art. 33, "caput", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". Brasília: Câmara dos Deputados, [1997b]. Disponível em: <tinyurl.com/y7frcwxw>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei 2.997, de 16 de abril de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, [1997c]. Disponível em: <tinyurl.com/y7frcwxw>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 11 de março de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [1997d]. Disponível em: <tinyurl.com/ydy8aepm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 12, de 8 de outubro de 1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Brasília: Conselho Nacional de Educação, [1997e]. Disponível em: <tinyurl.com/yacjnyry>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [1998b]. Disponível em: <tinyurl.com/ybd8paq3>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Brasília: Presidência da República, [2010a]. Disponível em: <tinyurl.com/yakjdemr>. Acesso em: 1 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 04, de 14 de dezembro de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2010b]. Disponível em: <tinyurl.com/rnjxf28>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 07, de 13 de julho de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, [2010c]. Disponível em: <tinyurl.com/rh3uo45>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <tinyurl.com/z5m2dls>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Inteiro Teor do Acórdão**. Brasília: STF, 2017. Disponível em: <tinyurl.com/y9lkobog>. Acesso em: 1 ago. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ordem Social nº 8. **Teses e Fundamentos**: boletim de acórdãos publicados. Brasília: STF, 2018a. Disponível em: <tinyurl.com/y83dx76o>. Acesso em: 1 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. [Homepage]. **Base Nacional Comum Curricular**, [online], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/yypekr3b>. Acesso em: 1 ago. 2018.

- CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O Ensino Religioso e suas fontes: uma contribuição para epistemologia do E. R.** 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.
- CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas Escolas Públicas e Confessionais: Concepção, Convergências e Divergências. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 62-68.
- COSTA, Matheus Oliva da. Introdução à parte I. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 29-39.
- COSTA, José William Barbosa. **Acordo Brasil -Santa Sé (2008): uma face política do catolicismo romano**. 2018. 2013 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio. A Educação na Concordata Brasil-Vaticano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 36, p. 5-25, 2014.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Laicidade, Direitos Humanos e Democracia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 282-304, ago./dez. 2013.
- DERISSO, José Luis. **O Ensino Religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a lei nº 9475/97**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana. Educação e Laicidade. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa (Org.). **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres; UNESCO, 2010. p. 11-33.
- DINIZ, Débora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino Religioso nas Escolas Públicas. In: DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa (Org.). **Laicidade e Ensino Religioso no Brasil**. Brasília: Letras Livres; UNESCO, 2010. p. 37-61.
- DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Escola e Laicidade: o modelo francês. **Interações**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 153-167, 2008.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FISCHMANN, Roseli. Escolas públicas e ensino religioso subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto. **ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, [on-line], não paginado, jul. 2004. Disponível em: <tinyurl.com/ybvb6any>. Acesso em: 10 out. 2019.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. p. 222-231, 2006.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania: para uma análise da concordata Brasil-Santa Sé**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. [Homepage]. **Fonaper**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y833vng9>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO - FONAPER. Concepção de Ensino Religioso no FONAPER: Trajetórias de um conceito em construção. **Fonaper**, [on-line], 2010. Disponível em: <tinyurl.com/ya6cwyq6>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 68-80.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O ensino religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização. **Educere**, Toledo PR, v. 1, n. 2, p. 3-18, jul./dez. 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso na perspectiva da escola: uma identidade pedagógica. **Interações**, Belo Horizonte, v. 4, n. 5, p. 245-256, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Objeto do ensino religioso: uma identidade, **Rever**, São Paulo, ano 12, n. 1, p. 181-195, jan./jun. 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: Espaços de catecismos. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 36, p. 1283-1314, out./dez. 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul./set. 2015a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e Interdisciplinaridade**. Curitiba: IESDE, 2015b.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97**. Brasília: UNESCO; MEC, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. O estudo do ensino religioso: retomada de referenciais bibliográficos dos anos noventa até início do século XXI em um contexto pluralista In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS RELIGIOSAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, 6., 2017, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2017. p. 308-320.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CÔRREA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; KLUCK, Claudia Regina. Ensino confessional: um modelo no cenário brasileiro. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP**, Recife, v. 7, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; NASCIMENTO, Rivaél de Jesus. **Ensino Religioso na história da CNBB**, v. 72, n. 287, p. 517-537, 2012.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. **A Relação entre a Formação do Professor e a Identidade do Ensino Religioso**, v. 05, n. 08, p. 121-135, jan/jun 2013.

KOUBETCH, Volodemer. CNBB: Ensino Religioso em foco. **Metropolia Católica Ucrâniana São João Batista**, [on-line], 2018. Disponível em: <tinyurl.com/y7odkm7w>. Acesso em: 15 set. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Marli E. D. A.; ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. **Regulamentação do Ensino Religioso na escola pública brasileira: a experiência do Paraná entre 1990-2011**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MORAES JUNIOR, Manoel Ribeiro de. A dimensão teórica das Ciências da Religião. Uma discussão preliminar. **Rever**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 80-106, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da; **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da; **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, p.7-38 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC, Brasília, 2007. p. 17-48.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NERI, Marcelo Côrtes. **Novo Mapa das Religiões**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; CPS, 2011.

NUNCIATURA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam, [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y8tny4kb>. Acesso em: 20 abr. 2019.

NÚNCIO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam, [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/ybd2xrrg>. Acesso em: 20 abr. 2019.

OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO. [Homepage]. **Observatório da Laicidade na Educação**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y8e82fdy>. Acesso em: 01 mar. 2019.

COSTA NETO, Antônio Gomes da. **Ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no distrito federal**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 172-182, 2004.

PEREIRA, Antônio Nunes. Desafios e perspectivas do Ensino Religioso na escola pública brasileira diante do Acordo Internacional Brasil e Santa Sé. In: BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí; REBLIN, Iuri Andréas; STECK, Gisela I. W. (Org.). **Ensino Religioso e Docência e(m) Formação**. São Leopoldo: Sinodal/EST,2013.

RANQUETAT JUNIOR, César. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, ano 1, n. 1, p. 136-180, fev. 2007.

RANQUETAT JUNIOR, César. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 1-14, 2008.

RIBEIRO, Célia Maria. **O ensino religioso e a prática escolar: um paradoxo sob a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional presente na rede pública municipal de ensino fundamental de Mogi Guaçu / SP**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. História do Ensino Religioso no Brasil In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2017. p.45-50.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal et al. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourado: UFGD, 2010. p. 35-48.

RUEDELL, Pedro. **Trajatória do ensino religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática**. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.

SANTOS, Ana Maria dos. Ensino Religioso: Uma abordagem sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **UNITAS: Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 5, n. 2, p. 795-817, ago./dez. 2017.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. Laicidade e Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 350-358.

SANTOS, Milton Silva dos. **Religião e Demanda: o fenômeno religioso em escolas públicas**. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública do Brasil: questões para pesquisa: In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 1-29.

SENRA, Flávio. Prefácio. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. (Org.). **Socialização do saber e produção científica do ensino religioso**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p. 9-11.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s**. Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVEIRA, Emerson Sena da; MORAES JUNIOR, Manoel Ribeiro de. **A dimensão teórica dos estudos da religião: Horizontes histórico, epistemológico e metodológico nas ciências da religião**. 18. ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2017.

SILVA, Allan do Carmo. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Afonso Maria Ligório. Concepções do Ensino Religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis. Insular. p. 88-92. 2015

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. **STF**, [on-line], 27 set. 2017. Disponível em: <[tinyurl.com/y9ttsrlh](http://tinyurl.com/y9ttsrlh)>. Acesso em: 20 maio 2019.

ZYLBERSZTAJN, Joana. **O Princípio da Laicidade na Constituição Federal de 1988**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

## ANEXO I

17/12/2018 Decreto nº 7107



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.107, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2010.**

**Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé celebraram, na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, um Acordo relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 698, de 7 de outubro de 2009;

Considerando que o Acordo entrou em vigor internacional em 10 de dezembro de 2009, nos termos de seu Artigo 20;

**DECRETA:**

Art. 1º O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do [art. 49, inciso I, da Constituição](#), acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de fevereiro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**  
*Celso Luiz Nunes Amorim*

**ACORDO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SANTA SÉ  
RELATIVO AO ESTATUTO JURÍDICO DA IGREJA CATÓLICA NO BRASIL**

A República Federativa do Brasil

e

A Santa Sé

(doravante denominadas Altas Partes Contratantes),

Considerando que a Santa Sé é a suprema autoridade da Igreja Católica, regida pelo Direito Canônico;

Considerando as relações históricas entre a Igreja Católica e o Brasil e suas respectivas responsabilidades a serviço da sociedade e do bem integral da pessoa humana;

Afirmando que as Altas Partes Contratantes são, cada uma na própria ordem, autônomas, independentes e soberanas e cooperam para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e fraterna;

Baseando-se, a Santa Sé, nos documentos do Concílio Vaticano II e no Código de Direito Canônico, e a República Federativa do Brasil, no seu ordenamento jurídico;

Reafirmando a adesão ao princípio, internacionalmente reconhecido, de liberdade religiosa;

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/D7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7107.htm) 14

## ANEXO II



