TAMIRIS ALVES MUNIZ

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: institucionalização e permanência

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

TAMIRIS ALVES MUNIZ

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: institucionalização e permanência

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientadora: Dra. Ana Maria Gonçalves.

Linha: História e Culturas Educacionais

CATALÃO
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG

M966d

Muniz, Tamiris Alves.
A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro [manuscrito]: institucionalização e permanência / Tamiris Alves Muniz. - 2014.
208 f.. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.
Bibliografia.
Inclui lista de ilustrações e siglas.

1. Ensino religioso. 2. História - currículo 3. Disciplinas escolares. 4. Ensino religioso – Goiás. I. Título.

CDU: 2-472 (817.3)

TAMIRIS ALVES MUNIZ

A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: institucionalização e permanência.

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 26/02/2014.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dra. Ana Maria Gonçalves – UFG/Câmpus Catalão – Orientadora.

_____

Profª. Dra. Rosa Fátima de Souza – UNESP/Câmpus Marília

_____

Profª. Dra. Teresinha Maria Duarte – UFG/ Câmpus Catalão

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

Aos meus pais, Sueli e José, pelo amor, esforço e dedicação empreendidos na minha formação.

AGRADECIMENTOS

"[...] E aprendi que se depende sempre
de tanta, muita, diferente gente.
Toda pessoa sempre é a marca
das lições diárias de outras tantas pessoas".
Gonzaguinha

A Deus, pelo seu amor e cuidado com minha vida. Por ser fonte de força e iluminação.

A minha família, em especial, aos meus pais, Sueli e José, e aos meus irmãos, Elaine e Renato, pelo amor, apoio e compreensão em todos os momentos.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e estímulo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Catalão da UFG. À coordenação, pelo empenho e pelo trabalho responsável e exitoso. Aos secretários, sempre solícitos. Aos professores, pela atenção, pelos ensinamentos e pelas experiências partilhadas. Em especial, os professores da linha História e Culturas Educacionais: Aparecida Almeida, Ana Maria, Selma, Sérgio e Wolney, pelas discussões do projeto de pesquisa.

Aos colegas da segunda turma do Mestrado em Educação, pelo convívio e apoio. Em especial os colegas de linha de pesquisa: Daniel, Lara, Sílvia e Vinícius, pelos momentos de estudo, partilha e encorajamento.

A minha orientadora, professora Ana Maria Gonçalves, pela confiança, por ter acolhido o meu projeto de pesquisa e assumido comigo o desafio de pesquisar a disciplina Ensino Religioso, dispensando-me sempre atenção. Agradeço pela orientação respeitosa e segura, com intervenções sempre precisas e, mais ainda, pela sua generosidade, pelos seus ensinamentos e investimento na minha formação.

Às professoras Rosa Fátima de Souza e Teresinha Maria Duarte, pela participação no exame de qualificação e defesa desta dissertação, pela leitura atenta e comprometida do trabalho e pelos caminhos apontados que contribuíram para a melhoria do mesmo. Um agradecimento especial à Teresinha, por ter me iniciado na pesquisa, pelos valiosos ensinamentos, por acreditar em mim e me incentivar a estudar.

À Chaiane, colega de curso, pelo acolhimento e pela revisão do texto.

Ao professor Darcy Cordeiro, presidente do CONER/GO, que gentilmente me recebeu em sua casa para conversarmos sobre o Ensino Religioso em Goiás e me disponibilizou importantes documentos que foram utilizados na pesquisa.

À Capes/Programa Reuni, pela bolsa de estudos concedida.

A todos, muitíssimo obrigada e a certeza de terem contribuído com a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras. Nesse sentido, busca explicitar como se deu a construção dessa disciplina no currículo das escolas públicas no Brasil, principalmente no período de 1988 a 2010, que compreende um período rico em discussão, implantação de políticas públicas para a área e de luta pela consolidação no campo educacional. Estabeleceu-se como objetivo geral compreender o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, e como objetivos específicos: analisar os estudos no campo da história do currículo e da história das disciplinas, no intuito de compreender como vem se desenvolvendo as investigações nesses campos de pesquisa; demarcar como historicamente o ensino religioso se constituiu em disciplina escolar e integrou o currículo das escolas públicas brasileiras; e analisar a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo a partir da análise da experiência de sua configuração no sistema educativo de Goiás. O estudo se insere no campo das pesquisas sobre história das disciplinas escolares e adota a perspectiva sócio-histórica de currículo embasado nas teorizações de André Chervel (1990), Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995; 1997; 2007; 2008) e Dominique Julia (2001; 2002), que concebem o currículo e as disciplinas escolares como artefato cultural. A bibliografia adotada contempla também as discussões no âmbito da história da educação referentes à história do ensino religioso na educação brasileira, sobremaneira os estudos de Carlos Roberto Jamil Cury (1986; 1993; 2004; 2005), Dermeval Saviani (2008), Luiz Antônio Cunha (1996; 2006; 2007a/b; 2012; 2013) e Sérgio Junqueira (2002; 2010; 2011). Dentre as fontes selecionadas, estão documentos escritos, em sua maioria documentos oficiais, como legislação e programas curriculares referentes à disciplina Ensino Religiosos em âmbito nacional e do estado de Goiás. Desse modo, a pesquisa assenta-se particularmente na análise do currículo prescrito, testemunho visível e público, na acepção goodsoniana das racionalidades e retóricas que fundamentam as práticas escolares. Os resultados indicam que a disciplina Ensino Religioso segue trajetória semelhante à de disciplinas escolares como História, Geografia e Educação Física, que se institucionalizaram no mesmo período, década de 1930. Contudo, resguarda uma particularidade quanto aos padrões de configuração: o fato de ter grupos externos ao campo educacional como sua comunidade disciplinar forte. Essa comunidade é constituída por estudiosos vinculados ao campo religioso sob a liderança da Igreja Católica. Essa característica se alimenta da falta de autonomia do campo educacional perante o campo político e religioso, mas, sobretudo, da omissão do Estado quanto a sua regulamentação e do descaso dos especialistas do campo educacional quanto a essa discussão, os quais têm atuação apenas em momentos pontuais e/ou por parte de poucos estudiosos do assunto. Desta feita, o presente estudo alerta para a urgente necessidade de se questionar a presença dessa disciplina no currículo por parte do campo educacional, a partir do esforço de pesquisadores em se apropriar do modo de trabalho, que caracteriza o pensamento de Chervel e Goodson.

Palavras-chave: Ensino Religioso. História do Currículo e das Disciplinas Escolares. Ensino Religioso em Goiás.

ABSTRACT

The present study has as object of research the subject Religious Education in the curriculum of the Brazilian schools. In this sense, seek to explain how was the construction of this subject in the curriculum of public schools in Brazil, mostly in the period of 1988 to 2010, wich comprehend a rich period in discussion, public politics of implantation to an area and the fight for the educacional field consolidation. It was established as general objective to understand the historical process of construction of the subject Religious Education in the curriculum of Brazilian public schools, and how specific objectives: to analyze the studies in the field of the history of the curriculum and history of the disciplines in order to understand how comes developing the research in these fields of research; demarcate as historically constituted the religious education in school subject and integrated the curriculum of Brazilian public schools; and to analyze the permanence of the subject Religious Education in the curriculum from the analysis of the experience of its configuration in the education system of Goiás. The study belongs to the field of research about the history of school subjects and adopts the socio-historical perspective of curriculum grounded in theories of André Chervel (1990), Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995, 1997, 2007, 2008) and Dominique Julia (2001, 2002), who design the curriculum and the subjects as cultural artifact. The adopted bibliography also includes discussions in the history of education concerning to the history of religious education in Brazilian education, greatly the studies of Carlos Roberto Jamil Cury (1986, 1993, 2004, 2005), Dermeval Saviani (2008), Luiz Antonio Cunha (1996, 2006, 2007a/b, 2012; 2013), and Sergio Junqueira (2002, 2010, 2011). Among the selected sources are written documents, mostly official documents, such as: legislation and curriculum programs relating to the subject Religious Education at the national level and the state of Goiás. Thus, the research is based particularly on the analysis of the formal curriculum, visible and public testimony, in the goodsonian purposes of rationalities and rhetoric that support the school practices. The results indicate that the subject Religious Education follows a trajectory similar to subjects as History, Geography and Physical Educationthat, became institutionalized in the same period, the 1930s. However, safeguard a peculiarity about the configuration standards: the fact of having groups outside the educational field as a strong disciplinary community. This community is made scholars linked to the religious field under the leadership of the Catholic Church. This characteristic is fed of the lack of autonomy of the educational field towards the political and religious fields, but especially from the omission of the State about its regulations and the indifference of specialists in the educational field about this discussion, which are only active in punctual moments and/or by the few scholars of the subject. On this occasion, the present study emphasizes the urgent need to questioning the presence of this subject in the curriculum from the educational field, from the effort of researchers in appropriating the work mode, that characterizes the thinking of Chervel and Goodson.

Keywords: Religious Education. History of the Curriculum and School Subjects. Religious Education in Goiás.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Capa dos PCNER.....147

Figura 02 - Capa do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso.....157

Figura 03 - Capa das Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás...166

Quadro 01 - O Ensino Religioso nos projetos e reformas do ensino secundário no Império (1854-1881).....63

Quadro 02 – Quadro 02 - O conteúdo de ensino de doutrina religiosa nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás entre 1835 e 1887.....86

Quadro 03 - Matriz Curricular Ensino Fundamental.....136

Quadro 04 – Eixos organizadores dos conteúdos de Ensino Religioso.....150

Quadro 05 - Ensino Religioso nos ciclos do Ensino Fundamental.....152

Quadro 06 - Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso - Ensino Fundamental.....160

Quadro 07 – Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso – Ensino Fundamental. I Bloco/I Unidade.....161

Quadro 08 - Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso – Ensino Médio.....162

Quadro 09 - Distribuição dos conteúdos programáticos de Ensino Religioso – 5ª a 8ª série.169

Quadro 10 - Proposta de Currículo para Ensino Religioso – Ensino Fundamental.....174

Quadro 11 - Matriz de habilidades para o Ensino Religioso no 6º ano.....175

Quadro 12 - Conteúdos Básicos Comuns do Ensino Religioso no Ensino Médio.....180

Quadro 13 - Programas curriculares de Ensino Religioso em Goiás.....184

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

APC - Associação de Professores Católicos

Anpuh - Associação Nacional de História

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIERGO - Conselho/Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONER - Conselho de Ensino Religioso

CONERE - Congresso Nacional de Ensino Religioso

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENER - Encontro Nacional de Ensino Religioso

ER - Ensino Religioso

FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

GO - Goiás

GRERE - Grupo de Reflexão de Ensino Religioso

GPER - Grupo de Pesquisa Educação e Religião

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEC - Liga Eleitoral Católica

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PMDB - Partido Democrático Brasileiro

PR - Paraná

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

Seduc - Secretaria da Educação do Estado de Goiás

SUEPE - Superintendência do Ensino Fundamental do Estado de Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

CAPÍTULO I – História do Currículo e das Disciplinas Escolares.....21

1.1. O conceito de currículo.....22

1.2. A História das Disciplinas Escolares.....30

1.3. História das disciplinas escolares no Brasil: História, Matemática e Educação Física.....42

1.4. O Conceito de Apropriação.....51

CAPÍTULO II - A inserção do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras e a luta pela institucionalização.....55

2.1. Religião e educação: fundamentos para o Ensino Religioso nas escolas.....57

2.2. A constituição da disciplina Ensino Religioso.....65

2.3. A trajetória do Ensino Religioso em Goiás.....84

CAPÍTULO III - A permanência da disciplina Ensino Religioso a partir dos anos 1980: a luta pela consolidação no campo educacional.....91

3.1. A disciplina Ensino Religioso no cenário brasileiro atual.....92

3.2. A permanência da disciplina Ensino Religioso no cenário goiano.....118

3.2.1. CIERGO: padrão de estabilidade e mudança da disciplina Ensino Religioso em Goiás.....119

3.2.2. A disciplina Ensino Religioso na legislação goiana.....126

CAPÍTULO IV - Programas curriculares do Ensino Religioso.....143

4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER).....144

4.2. Os Programas Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás.....155

4.2.1. Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso.....156

4.2.2. Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás.....165

4.2.3. Matriz Curricular de Ensino Religioso (1º ao 9º ano).....172

4.2.4. Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio.....178

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....187

REFERÊNCIAS.....193

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a história da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras. A proposta de investigar essa disciplina é fruto do meu interesse pela história da religião e decorre especialmente dos estudos sobre o cristianismo moderno, iniciados ao longo da minha graduação em História. A esse interesse, somou-se minha experiência como docente na educação básica, com a disciplina Ensino Religioso, que propiciou a percepção de uma série de dificuldades relativas ao trabalho com essa disciplina: a relação educação e religião; a pluralidade religiosa dos educandos e docentes; o caráter laico do Estado brasileiro; a fragilidade de sua identidade epistemológica; a falta de habilitação dos professores que atuam nessa área de estudo; além da parca produção de manuais didáticos e pesquisas sobre a temática. Nesse cenário, atentei para a necessidade de discutir a presença da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar e para a importância de tomá-la como objeto de investigação.

A princípio várias questões inquietavam-me, tais como: a razão de ser do Ensino Religioso na formação do indivíduo; o modo como essa formação se realiza nas escolas públicas; a associação do Ensino Religioso com a formação moral; e a percepção dos alunos e professores acerca dessa disciplina. Tratava-se de uma proposta de estudo ampla e incipiente, que foi sendo trabalhada, ganhando corpo e se afunilou para os estudos no campo da história das disciplinas escolares.

Em meio à reelaboração do projeto de pesquisa, à medida que avançava na revisão da literatura e realizava o levantamento das fontes, defini o objeto da pesquisa. Nesse processo, foi possível observar que o Ensino Religioso está presente nas escolas públicas desde sua gênese, primeiro, como um saber escolar entrelaçado a outros saberes, e depois, nos anos 1930, constituindo-se em disciplina, sendo inserido no currículo escolar e nele permanecendo até os dias atuais. Esse histórico expressa uma “tradição escolar” na história da educação do país, bem como revela traços da organização social, cultural e política do Brasil, sendo, por isso, importante tomá-lo como objeto de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa caminhou na direção de investigar a história do Ensino Religioso nas escolas públicas, contemplando sua constituição em disciplina escolar, sua permanência nos currículos escolares, sua trajetória e as finalidades a ele atribuídas. Desse modo, o que era um interesse pessoal, pouco fundamentado, apresentou-se como uma preocupação educacional importante, que integra o grupo das pesquisas que têm como foco a

identificação da gênese e historicidade dos saberes escolares. Afinal, se as pesquisas têm encaminhado questionamentos quanto à "naturalidade" da presença das disciplinas no currículo das escolas, a inserção, e, principalmente, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro não pode ser tomada como algo dado, mas precisa ser problematizada como construção social, de forma a se conhecer todos os mecanismos que envolvem sua oferta ao longo do tempo.

De acordo com Goodson (1995, p. 76), "sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados". Assim, o currículo e, por conseguinte, as disciplinas escolares e os saberes que as corporificam como algo dado, como uma seleção inocente e legítima, precisam ser questionados no sentido de nos atentarmos para seus mecanismos de produção, bem como para as relações de poder e interesses que os abarcam.

Destarte**,** defini como problema de pesquisa investigar como se deu a construção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras. Portanto, o trabalho aborda a trajetória histórica percorrida por essa disciplina, considerando sua gênese educacional como um saber escolar desde os tempos da colônia; sua constituição em disciplina escolar e inserção no currículo na década de 1930; a luta pela sua institucionalização e permanência no currículo; a luta que se segue para sua consolidação no campo educacional; bem como as relações de poder e interesse, e o trabalho de ajustes, negociações e ressignificação que a envolve, o que é inerente à construção de uma disciplina escolar.

No curso desta investigação, tomo o estado de Goiás como referência, de forma a pensar como a disciplina Ensino Religioso foi construída no âmbito estadual a partir dos encaminhamentos nacionais; e analisar as relações de continuidade e ruptura que foram forjadas, bem como os mecanismos que envolvem essa construção. A análise do contexto estadual faz-se importante porque a forma displicente como o Ensino Religioso foi tratado pela União propiciou uma maior abertura para sua organização nas instâncias menores. Isso se deu principalmente a partir dos anos 1990, quando a legislação nacional transferiu para os sistemas estaduais e municipais de ensino a responsabilidade de legislar sobre a oferta da disciplina, dando autonomia para cada uma dessas instâncias criarem suas próprias normas, fazendo surgir encaminhamentos diversos no âmbito dos estados e municípios. Em razão das dificuldades de analisar o tratamento que o Ensino Religioso recebeu em todas as unidades federativas, optei por analisá-lo no estado de Goiás, dada a grande organização que a disciplina desfruta no estado, constituindo-se num exemplo interessante.

Nessa direção, a pesquisa apresenta como recorte temporal o período de 1988 a 2010, que compreende um período rico em discussão, implantação de políticas públicas para o Ensino Religioso no Brasil e em Goiás, marcado por um trabalho para legitimar e consolidar essa disciplina no campo educacional, que se fez, notadamente, por um processo de ressignificação e apropriação frente às mudanças no cenário religioso e social. O ano de 1988 é tomado como marco inicial porque compreende a promulgação da atual Constituição Federal, que determinou a oferta obrigatória da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental, servindo como marco regulatório para as constituições estaduais. A Constituição do Estado de Goiás, promulgada em 1989, por exemplo, apresentou alguns encaminhamentos singulares quanto à oferta da disciplina no estado. A definição pelo ano de 2010 se deve à promulgação da Resolução n. 07 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, assegurando a presença do Ensino Religioso e à promulgação da Emenda Constitucional n.46, do estado de Goiás, que altera o texto da Constituição Estadual e dá nova redação aos artigos sobre o Ensino Religioso e por ser, também, o ano da publicação impressa dos *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio* nesse estado.

Pensar a disciplina escolar Ensino Religioso faz-nos refletir sobre o sentido mesmo da escola pública em nosso país, bem como das políticas curriculares implantadas. Logo, trata-se de uma problemática própria do campo educacional. No entanto, o que se observa, em consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é que ainda são consideravelmente poucas as pesquisas em torno do Ensino Religioso, principalmente, na área da Educação. A maioria das pesquisas insere-se nos programas de Ciências da Religião e Teologia, e não apresenta preocupação em situar a disciplina no campo do currículo, tampouco em pensar sua gênese histórica.

Em Goiás, todas as dissertações e teses identificadas sobre o Ensino Religioso foram desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). De modo geral, esses trabalhos adotam uma postura de defesa da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, não manifestando as preocupações acima mencionadas. Ao contrário, buscam pensá-la no contexto específico de uma escola, com vistas a demarcar sua contribuição para a formação dos alunos. Também não se inscrevem no campo teórico da história das disciplinas escolares. Essas lacunas potencializam a investigação proposta, ao passo que a tornam um desafio maior, que se soma ao caráter peculiar e polêmico da disciplina Ensino Religioso.

Em conformidade com o problema levantado, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras. A ele se integram os objetivos específicos, a saber: analisar os estudos no campo da história do currículo e da história das disciplinas, no intuito de compreender como vem se desenvolvendo as investigações sobre disciplinas escolares; demarcar como historicamente o Ensino Religioso se constituiu em disciplina escolar e integrou o currículo das escolas brasileiras; analisar o trabalho de permanência da disciplina Ensino Religioso a partir da análise da experiência de sua configuração no sistema educativo de Goiás.

De modo a pensar o que é o currículo escolar, como as disciplinas são constituídas, e a razão pela qual determinados conhecimentos são eleitos e legitimados em detrimento de outros, a pesquisa ancora-se no referencial teórico-metodológico da História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, a partir das teorizações de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001; 2002), Gimeno Sacristán (2000), Ivor Goodson (1995; 1997; 2007; 2008), Circe Bittencourt (1992; 2003), Lucíola Santos (1990), Rosa Fátima de Souza (2000; 2003; 2005), entre outros.

Adota-se, portanto, a perspectiva sócio-histórica de currículo, que o concebe como um artefato social e histórico, que corporifica relações de poder e interesse. Conforme Goodson (1995, p. 77), o currículo escolar é uma área de produção e reprodução social, “onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. (GOODSON, 1995, p. 77) Trata-se, portanto, “de desconstruir o processo de *fabricação* do currículo mostrando os interesses subjacentes à configuração dos programas de ensino e os determinantes sociais e políticos na seleção do conhecimento escolar”. (SOUZA, 2005, p. 83) Nesses termos, considera-se que há uma relação intrínseca entre a História do Currículo e a História das Disciplinas Escolares. A disciplina é um elemento organizador do currículo, e, igualmente, uma construção social. Conforme sublinha Goodson (2008, p. 146), “as disciplinas escolares são definidas não de uma maneira escolástica, desinteressada, e sim em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais”.

De acordo com Chervel (1990), essa relação de poder e interesse ocorre porque a disciplina é um modo de transmissão cultural que se dirige aos alunos, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”. Corrobora com essa abordagem a compreensão de Forquin (1993) de que o que a escola transmite é sempre algo da cultura, elementos da cultura que têm uma legitimidade social.

A bibliografia adotada contempla também as discussões no âmbito da História da Educação, principalmente sobre a história do ensino religioso na educação brasileira, a partir de autores como: Carlos Roberto Jamil Cury (1986; 1993; 1994; 2005), Dermeval Saviani (2008), Luiz Antônio Cunha (2006; 2007a/b; 2012; 2013), José Baía Horta (2001), Roseli Fischmann (2006), Sérgio Junqueira (2002; 2010; 2011), entre outros.

A pesquisa inscreve-se no âmbito da história da educação, influenciada pelos pressupostos da nova história, em particular, da nova história cultural[1], que, conforme Peter Burke (2005, p. 68), "é a forma dominante de história cultural". Afinal, associada ao movimento da Escola dos *Annales*, traz uma reação deliberada contra a história tradicional, e se interessa por toda atividade humana, partindo da ideia de que "a realidade é social ou culturalmente construída". Desse modo, a nova história aponta para a compreensão das estruturas particulares no tempo; busca um aporte interdisciplinar; ascende à escolha por novos objetos de pesquisa; e amplia a ideia de fonte, de documento, ao passo que sinaliza a possibilidade de releitura dos documentos oficiais com vistas ao questionamento dos mesmos, bem como à compreensão do que se apresenta nas entrelinhas, entendendo todo documento como um produto social que deve ser analisado. (BURKE, 1992)

Herdeira dos *Annales*, da nova história, a história cultural ocupa-se com as representações sociais, com a construção da realidade social em sua relação com o espaço e a temporalidade; abarca uma diversidade de pressupostos teórico-metodológicos, temas e conceitos; e aponta para uma perspectiva de ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes e dos métodos. A história cultural, portanto, é importante para os estudos no campo da história da educação, uma vez que oferece "a possibilidade de olhares múltiplos sobres os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos seus atores, explicitando sua dinâmica e sua complexidade". (CARDOSO, 2011, p. 289)

---

[1]A despeito da opção pela história cultural, reconheço que o presente trabalho, dado seu recorte temporal, e, principalmente, sua abordagem até início dos anos 2000, que condiz com um passado mais recente, pode se inscrever no campo da história do tempo presente, que segundo Pesavento (*apud* FONSECA, 2003), é também um campo de investigação dentro da história cultural, dado as diferentes correntes historiográficas que esta abriga, no qual os acontecimentos ainda estão se desenvolvendo. Não obstante a dificuldade de distinguir uma fronteira cronológica, a história do tempo presente estuda os processos e eventos a partir do século XX. Trata-se, portanto, de uma história próxima, em processo, inacabada, em que o historiador é contemporâneo de seu objeto de estudo, em que as fontes são abundantes, porém, estão em movimento, marcadas pelo próprio presente. (CHAUVEAU; TÉTARD, 1999) Segundo Jean-Pierre Rioux (1999, p. 50), "um vibrato do inacabado que anima repentinamente todo um passado, um presente pouco a pouco aliviado de seu autismo, uma inteligibilidade perseguida fora de alamedas percorridas: é um pouco isto, a história do presente".

O campo educacional, o espaço-tempo da escola, está envolto em uma dimensão cultural e deve ser visto como tal. Assim, ao pensar a constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção e permanência no currículo escolar, faz-se importante pensar sua dimensão cultural, principalmente porque o elemento religioso que forjou essa disciplina é, sobretudo, um elemento cultural. Nesse sentido, o trabalho dialoga com conceitos que são centrais na história cultural - como representação, imaginário e apropriação - como vistas a pensar os mecanismos de produção e recepção que envolvem a disciplina Ensino Religioso, seus significados, bem como os discursos, referências, valores e crenças que a constituem.

Dentre esses conceitos, adoto como categoria de análise o conceito de apropriação, desenvolvido pelo historiador Roger Chartier, com o objetivo de pensar como os discursos acerca da disciplina Ensino Religioso são construídos e operados, bem como refletir sobre o trabalho de interpretação, produção de sentido e controle que os envolvem. Conforme Chartier (1990, p.26), "a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundantes (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem".

As fontes desta pesquisa constituem particularmente de documentos escritos, sendo, em sua maioria, documentos oficiais, legislação e programas curriculares para a disciplina Ensino Religioso, de âmbito nacional e também do estado de Goiás. Essas fontes foram coletadas na Subsecretaria Regional de Educação de Catalão-GO, no Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás e via internet, por meio de consulta nos portais do Ministério da Educação, da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil e do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso.

Na análise desses documentos, considero a abordagem proposta pela nova história, e, logo, a concepção de documento/monumento do historiador francês Jacques Le Goff (1990, p. 545), que entende que "o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder". Nesse sentido, todo documento é uma montagem, uma construção social e, portanto, um instrumento de poder, um monumento. Por isso é importante questioná-lo, analisar as condições em que foi produzido e também suas intencionalidades, de modo a desmistificar seu significado aparente.

No que se refere à compreensão da concepção de disciplina escolar, a despeito de reconhecer as divergências conceituais, opto pelas elaborações que argumentam em favor da autonomia das disciplinas escolares, as quais são forjadas no interior da escola, instituição que

obedece a uma lógica específica e particular, da qual participam agentes internos e externos. Ao longo deste trabalho, emprego o termo disciplina e/ou disciplina escolar, conforme utilizado por André Chervel (1990), quando me refiro à disciplina Ensino Religioso e às outras disciplinas trabalhadas na Educação Básica, e utilizo a expressão disciplina acadêmica em referência às disciplinas de nível superior. Essa opção deve-se ao fato de ser esta a acepção comumente utilizada e amplamente difundida no campo educacional.

O termo disciplina e/ou disciplina escolar é o mesmo empregado por teóricos que advogam a concepção de disciplina escolar como transposição didática. Entretanto, não compartilho dessa perspectiva, visto que compreendo que, embora possa existir relação de uma determinada disciplina com uma ciência de referência, a disciplina escolar é uma entidade epistemológica relativamente autônoma, construída em relação com o contexto e com a cultura escolar. Sendo assim, não apenas os saberes científicos, mas também os saberes de outras naturezas constituem referência para as disciplinas escolares. Como argumenta Goodson, citado por Bittencourt (2003, p. 27), "muito do que se trabalha na escola nem possui uma disciplina-base ou ciência de referência, sendo comunidades autônomas que sofrem interferências múltiplas, como a dos próprios professores e toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar".

Afinal, somente sob essa acepção, a disciplina Ensino Religioso pode ser situada, pois, apesar de fazer parte da "tradição escolar" no campo do currículo, não possui uma ciência de referência, sendo sua construção independente desta, mesmo que no momento atual exista a busca pela instituição das Ciências da Religião como disciplina-base.

O Ensino Religioso possui uma natureza distinta das demais disciplinas escolares, pois sua referência se assenta na cultura religiosa, nas instituições religiosas, e, em particular, no catolicismo. Sendo assim, a configuração dessa disciplina vem sendo pensada por pressão das instituições religiosas e de grupos específicos, que embora possuam uma ligação com o campo educacional, são oriundos do campo religioso, portanto, de natureza externa ao campo educacional, sendo seus interesses primeiros, religiosos, externos a esse campo.

Por essa razão, defendo que a disciplina Ensino Religioso não fez a passagem comumente realizada do caráter utilitário para o campo acadêmico, como compreende Goodson (1995), e se encontra na intersecção entre esses dois campos. Isso porque, essa disciplina busca o diálogo com o campo acadêmico, bem como o reconhecimento de sua ciência de referência, procurando construir uma identidade científica, buscando investir-se de um caráter escolar; porém, ainda se ampara no campo utilitário, no discurso de que o Ensino Religioso é importante para a formação integral do educando, de que os valores religiosos são

significantes para a formação moral dos mesmos. A disciplina, portanto, sofre maior influência dos fatores externos e acaba se assegurando no trabalho realizado pelas instituições religiosas que a defendem, o que compromete sua consolidação curricular. Enfim, em sua construção, o Ensino Religioso envolve as dimensões social e cultural, e também instituições específicas: a religião e a(s) Igreja(s), principalmente a Igreja Católica, com a qual ele não rompeu.

Mesmo em face dessas particularidades, assumi o desafio de investigar a história da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, e, em particular, no sistema educativo de Goiás. Com esse recorte, aparto-me um pouco da maioria das pesquisas em História das Disciplinas Escolares, que buscam analisar a constituição de uma determinada disciplina escolar no contexto específico de uma escola, dialogando diretamente com o campo da cultura escolar. Não obstante a importância dessas pesquisas e da influência que o contexto escolar exerce sobre o currículo e disciplinas escolares, considerei importante analisar o aparato de prescrições, ou seja, o currículo escrito[2] para o Ensino Religioso no âmbito nacional e seus encaminhamentos no estado de Goiás.

Ao pensar a inserção e permanência da disciplina Ensino Religioso no Brasil e em Goiás, analiso: o modo como essa disciplina foi institucionalizada no currículo; os grupos sociais que se apresentaram em sua defesa e sistematização; os discursos produzidos; os paradigmas adotados; os conflitos e as mudanças sofridas; o trabalho para legitimá-la e consolidá-la no campo educacional; bem como as relações e singularidades entre os encaminhamentos nacionais e os operados no estado de Goiás. No curso da análise, busco demarcar as particularidades que caracterizam a disciplina Ensino Religioso, assim como as que a diferem das demais disciplinas escolares.

Em conformidade com essa proposta, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *História do Currículo e das Disciplinas Escolares*, discuto o referencial teórico da pesquisa com o objetivo de apresentar o campo de investigação, assim como as discussões que o cercam, os mecanismos sociais que envolvem a construção de uma dada disciplina e sua inserção no currículo. Busco, pois, demarcar a compreensão de currículo e de disciplina escolar que assumo na pesquisa, a saber, a compreensão sócio-histórica. Apresento, ainda, algumas investigações do campo da História das Disciplinas Escolares no

[2] Em Goodson (1997, p. 20) encontra-se a definição de currículo escrito como "o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares". Vale ressaltar que autores clássicos do campo do currículo e das disciplinas escolares em que o trabalho se ancora como Goodson, Chervel, Julia e Sacristán, exploram a dimensão prática, o currículo em ação, portanto, assumem a perspectiva da cultura escolar e não da prescrição. Não obstante, esses autores nos ajudam a pensar a construção social que também envolve o currículo prescrito, que é, sobretudo, uma ferramenta política.

Brasil, em particular das disciplinas Educação Física, História e Matemática, com vistas a me valer de um parâmetro para analisar a constituição da disciplina Ensino Religioso, compreendendo suas peculiaridades, aproximações e distanciamentos quanto às demais disciplinas que compõem o currículo das escolas públicas brasileiras.

No segundo capítulo, denominado *A inserção do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras e a luta pela institucionalização,* busco discutir a constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo das escolas públicas no Brasil e no estado de Goiás, de forma a conhecer o processo histórico percorrido pela mesma, os atores e grupos sociais que se articularam para pensá-la e defendê-la no currículo, os embates em torno de sua institucionalização e suas finalidades educativas. Nessa direção, analiso primeiro a relação entre religião e educação, que constitui fundamento para o Ensino Religioso no currículo, forjando sua introdução no espaço escolar como catequese, ensino da doutrina cristã católica, ou seja, como um saber religioso que se entrelaçava com os demais, sem dispor de uma maior sistematização. Em seguida, analiso a constituição do Ensino Religioso em disciplina escolar no início dos anos 1930 e sua permanência até os anos 1970. Por fim, apresento, nesse mesmo contexto, a trajetória do Ensino Religioso em Goiás. Neste capítulo, evidencio a luta da Igreja Católica e dos grupos que a ela se associam para defender a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas e sua inserção na legislação, buscando investi-la de um caráter institucional.

No terceiro capítulo, *A permanência da disciplina Ensino Religioso a partir dos anos 1980: A luta pela consolidação no campo educacional,* intento analisar a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar entre os anos 1980 e início dos anos 2000, período marcado por mudanças no cenário religioso e social que projetam novos paradigmas para essa disciplina, e sinalizam um processo de ressignificação que corrobora para a sua estabilidade curricular. Desta feita, discuto, primeiramente, a permanência do Ensino Religioso no contexto nacional, em particular, os embates que envolveram sua inserção na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as mudanças que sofreu nesse curso, e o papel desempenhado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) na defesa e promoção dessa disciplina. Em seguida, discuto sua permanência no estado de Goiás, de modo a analisar como o sistema de ensino estadual pensou essa disciplina e sistematizou sua oferta no estado a partir dos encaminhamentos nacionais. Nessa direção, analiso a criação e atuação do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO) - grupo social que se constitui num padrão de estabilidade e mudança do Ensino Religioso no estado - bem como a legislação e os documentos oficiais produzidos sobre a

disciplina, a fim de analisar sua permanência no cenário goiano. Esse período caracteriza-se pelo trabalho dos grupos em defesa do Ensino Religioso para sua legitimação e consolidação no campo educacional. Para tanto, busca-se investi-lo de um caráter científico, mais disciplinar, próximo das demais disciplinas escolares.

No quarto capítulo, designado *Programas curriculares do Ensino Religioso*, analiso os programas curriculares criados para essa disciplina, que se configuram como um instrumento normativo que estrutura e orienta a organização do currículo oficial. Procuro apresentar um exemplo mais apurado de como os grupos que se colocam em defesa do Ensino Religioso, grupos externos ao campo educacional e oriundos do campo religioso, têm assumido a disciplina, em decorrência da omissão do Estado, do desinteresse do campo educacional/acadêmico. Esses grupos acabam prescrevendo o conteúdo de ensino e o programa curricular, que são elementos importantes de disciplinarização, de estabilidade e mudança do Ensino Religioso, fato que o aproxima das demais disciplinas escolares e corrobora para sua legitimidade e consolidação no campo educacional. Na análise desses programas, procuro considerar: os modelos de ensino prescritos; seus referenciais teórico-metodológicos; as tramas e as práticas de apropriação que os abarcam; e a relação com o contexto histórico em que se inserem e com os debates no campo do currículo. Desse modo, analiso, num primeiro momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER) publicados pelo FONAPER, e, em seguida, analiso os programas publicados pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Enfim, ao propor estudar a história da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro, o presente trabalho intenta discutir: o que é o currículo; o que é uma disciplina escolar; como as disciplinas são construídas, e, em particular, como o Ensino Religioso tem se construído; por que foi e continua sendo ofertado/ensinado nas escolas; qual sua relação com o contexto histórico; quais elementos concorrem para sua disciplinarização e estabilidade; e, quais os elementos que fazem essa disciplina ser peculiar no currículo brasileiro.

Nessa direção, espero com esta pesquisa contribuir com a reflexão sobre a inserção e permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro, em particular, no estado de Goiás, apontando para a construção social e histórica que envolve o currículo, as disciplinas escolares, e, principalmente, a disciplina Ensino Religioso. Almejo, portanto, sinalizar a urgente necessidade de questionar a naturalidade com que essa disciplina se apresenta no currículo, problematizar sua oferta nas escolas públicas e/ou repensar sua finalidade educativa.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Investigar o processo de constituição e inserção da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, em particular no estado de Goiás, demanda compreender: o que é currículo; como ele é organizado; o que é uma disciplina; como as disciplinas integram o currículo escolar; como são escolhidos os conteúdos; e, por qual razão determinados saberes são selecionados e legitimados em detrimento de outros. Nesse sentido, transito pelo campo da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, trazendo formulações de pesquisadores sobre currículo e disciplinas escolares.

O propósito deste capítulo é mapear as discussões travadas nesse campo de pesquisa - relativamente recente, cujos trabalhos pioneiros, no Brasil, datam da década de 1980 - bem como discutir os mecanismos que envolvem a construção do currículo e das disciplinas escolares. Nesse sentido, adoto a perspectiva sócio-histórica de currículo, que o compreende na relação com as condições históricas e sociais em que foi/é produzido, considerando-o como uma ferramenta política e sociocultural.

Vale lembrar que essa abordagem nasce com os estudos da Nova Sociologia da Educação, considerada a primeira corrente sociológica que privilegiou a discussão e problematização do currículo enquanto construção social. Para perspectiva sócio-histórica, o currículo e as disciplinas escolares não são algo dado, natural, neutro e inocente, mas um produto social e histórico, que envolve relações de interesse e poder, conflitos, e demandas externas e internas, que determinam o conhecimento que deve ser sistematizado e ensinado nas escolas.

A compreensão de currículo como artefato cultural me aproximou das teorizações dos clássicos da História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares, como André Chervel, Dominique Julia, Gimeno Sacristán e Ivor Goodson, que têm subsidiado trabalhos no Brasil, assim como das contribuições dos estudiosos desse campo no país, como Circe Maria Fernandes Bittencourt, Lucíola Santos, Rosa Fátima de Souza, e outros.

Em diálogo com esses autores, discuto, num primeiro momento, os conceitos de currículo e disciplina escolar. Num segundo momento, apresento, brevemente, algumas investigações do campo da História das Disciplinas Escolares no Brasil, com vistas a problematizar a constituição da disciplina Ensino Religioso, considerando suas peculiaridades, aproximações e distanciamentos quanto às demais disciplinas que compõem o

currículo das escolas públicas brasileiras. Por fim, discuto o conceito de apropriação, adotado como conceito-chave na análise que desenvolvo quanto ao trabalho de adaptação, interpretação e produção de sentido na/da disciplina Ensino Religioso.

Em face da proposta apresentada, este capítulo encontra-se organizado em quatro tópicos, assim definidos: 1.1 – O Conceito de Currículo; 1.2 - A História das Disciplinas Escolares; 1.3 – O Estudo da História das Disciplinas Escolares no Brasil: História, Matemática e Educação Física; e 1.4 - O Conceito de Apropriação.

1.1. O Conceito de Currículo

O entendimento acerca da ideia de currículo é bem amplo e diverso, apontando para múltiplas e diferentes interpretações. De acordo com Antônio Flávio Moreira (1997, p.11-2), "não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra *currículo* [...] por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma *prática* condicionadora do mesmo e de sua teorização". Nessa direção, encaminham-se também as teorizações de Goodson (1997) e Souza (2005), que consideram que o conceito de currículo é ilusório, multifacetado e escorregadio.

Ao discutir a etimologia do termo, Goodson (1995, p. 31) assinala que "a palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)". Assim, segundo Goodson (1995, p.31), "as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado". Já o léxico latino aponta para duas ideias principais: "uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos". (PACHECO, 2001, p. 15-6)

É lugar comum, entre os estudiosos do currículo, afirmar que o termo apareceu pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, a partir de registros de 1633, da Universidade de Glasgow. (HAMILTON, 1992; GOODSON, 1995; PACHECO, 2001) Segundo Hamilton (1992, p. 41), "a palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação", tendo aparecido, também, em registros de 1582, da Universidade de Leiden, indicando a conclusão de estudos.

Hamilton (1992) assinala que a emergência da palavra currículo nessas universidades está ligada ao fato de as mesmas seguirem uma orientação calvinista, que adotara o significado latino do termo: "corrida" ou "pista de corrida", com o objetivo de apontar para uma aspiração educacional em que o currículo "referia-se no curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante. [...] Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto

disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de sequência interna)". (HAMILTON, 1992, p. 43)

Hamilton (1992, p. 46) alerta que "existe a possibilidade de que o termo educacional '*curriculum'* tenha se originado, não em Genebra, mas no discurso latino de suas congregações derivadas, do final do século XVI", tendo sido levado posteriormente para essas universidades. Nesse sentido, diz que: "Um 'portador' da idéia de *curriculum* (se não o termo) pode ter sido o escocês Andrew Melville", professor na Academia de Genebra entre os anos 1569 e 1574, o qual assumiu a direção da Universidade de Glasgow, implantando várias reformas, segundo a rígida estrutura calvinista.

Sob a influência educacional e disciplinar do calvinismo, bem como dos movimentos sociais e ideológicos desse período, o currículo funcionou como uma forma de controle do ensino e da aprendizagem, abarcando "as novas características de ordem e de sequência da escolarização do século XVI". (HAMILTON, p. 1992, p.47) Assim, a emergência do termo "vinculou-se às novas concepções de eficiência escolar e social manifestando transformações pedagógicas importantes". (SOUZA, 2005, p.77)

Ao discutir a emergência do currículo, Goodson (1995, p. 43) fundamenta-se nos estudos de Hamilton e defende que "o conceito de currículo como sequência estruturada ou *disciplina*, provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo", que buscava, por meio do currículo, a disciplina e o controle do ensino e da aprendizagem, com vistas à formação religiosa. Ademais, com a adoção do sistema de classe, a doutrina calvinista teria forjado uma relação homóloga entre currículo e disciplina, que envolvia a preocupação com a conduta pessoal e a ideia de controle, seleção e diferenciação do conhecimento escolar, uma vez que, apenas os indivíduos predestinados para a salvação, os "eleitos", que eram predominantemente os mais abastados, poderiam receber uma educação melhor, mais avançada. Esse aspecto apontou para o poder do currículo em determinar o que deveria ser ensinado em sala de aula e seu poder de diferenciar que tipo de conhecimento deveria ser ofertado a cada classe de alunos. (GOODSON, 1995)

A dimensão do currículo como mecanismo de diferenciação permanece com o advento do mundo contemporâneo, introduzindo novidades. Conforme indica Goodson (1995), as mudanças suscitadas com o início da Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX, na Inglaterra, levaram à busca pelas instituições educacionais e ocasionaram a transição do sistema de classe para o de sala de aula, alterando a organização do ensino. Nesse processo, a escolarização, enquanto atividade de massa, passou a ser subsidiada pelo Estado.

Contudo, Goodson (1997) pondera que a iniciativa do Estado em investir nas escolas de massas e administrá-las não era pura e simplesmente uma iniciativa para atender aos interesses do sistema fabril. Muito além, representava o anseio por construir um Estado-nacional e criar condições para a participação dos cidadãos nos projetos nacionais. Para tanto, foi declarada em lei a escolaridade obrigatória, que ocorreu concomitantemente com uma maior organização do sistema de escolas de massas e com criação de setores estatais específicos para cuidar da educação. Dessa forma, o Estado passou a exercer sua autoridade sobre todas as escolas.

Em consonância com essas mudanças, o sistema de sala de aula promoveu a compartimentalização do ensino em uma série de horários e aulas, o que se manifestava na ideia de matéria escolar, que logo passou a ser sinônimo de currículo. O currículo escolar, por sua vez, também foi objeto da administração estatal, sendo, muitas vezes, estruturado de forma a promover o controle social da massa trabalhadora. (GOODSON, 1995)

Conforme Goodson (1997), o poder de diferenciar do currículo foi crescentemente explorado com a organização da educação pública, sendo institucionalizado em meados do século XIX, com a criação de exames e a classificação dos níveis de ensino. Com isso, restringia-se o acesso a cada grau de ensino, em consonância com o perfil socioeconômico dos pais dos alunos, restando às crianças das classes trabalhadoras, em sua maioria, as escolas primárias e um ensino mais rudimentar. Assim, o currículo prescrevia o conhecimento que deveria ser ensinado em cada nível de ensino e sua finalidade, diferenciando, ao mesmo tempo, o conhecimento e o conjunto de alunos. Dessa forma, o currículo, enquanto expressão das escolas de massas e do ensino público, estava envolto em objetivos sociais e políticos diversos.

De acordo com Pacheco (2001, p. 22), “o termo currículo entra, assim, no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos”. Segundo Jean-Claude Forquin (1993, p. 22), o termo inglês compreende “uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”.

Em linhas gerais, a emergência do termo currículo, bem como as mudanças no interior da escolarização e sua relação com o Estado, estava associada ao contexto histórico da modernidade, ao desenvolvimento sociocultural e econômico, à ideia de razão, que reclamou racionalidade e organização no campo educacional, fazendo surgir mudanças importantes. Como bem destaca Goodson (2007, p. 243), “ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e

poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade". Assim, a ideia de currículo, que trazia em sua concepção inicial o sentido de curso, organização, controle e seleção do conhecimento, direta ou indiretamente, faz-se presente nos dias atuais, corroborando com a pluralidade de definições que envolvem seu conceito e a importância de se demarcar a compreensão assumida.

Em uma abordagem mais ampla, Gimeno Sacristán (2000, p. 34, grifos do autor) define currículo como *"o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada"*. Por essa acepção, o currículo se organiza por meio de uma seleção de conteúdos e se realiza dependente dos formatos que adota e das condições política, administrativa e institucional nas quais se desenvolve. O currículo é, portanto, a prescrição e a prática, e um elemento fundamental para a compreensão da cultura escolar.

Corrobora essa abordagem a compreensão de Forquin (1993, p. 15) de que a escola transmite sempre "algo da cultura", elementos de cultura, "que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação". Ainda conforme o autor:

> O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua "versão autorizada", sua face legítima. Mas no interior mesmo do que é tido por legítimo no seio da cultura, isto é, na cultura considerada como patrimônio intelectual e espiritual merecedor de ser preservado e transmitido, acontece também de fato que a educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores. (FORQUIN, 1993, p. 16)

De acordo com Forquin (1993), nem tudo o que constitui a cultura é considerado como importante, por isso, a necessidade de uma seleção. Assim, o currículo é um instrumento de seleção cultural, que legitima, mediante o reconhecimento social, os elementos da cultura considerados importantes. Nesse sentido, pensar o currículo enquanto seleção de cultura implica em questionar: o que é passível de ser ensinado; quem determina essa seleção e por qual razão; e, por conseguinte, quais as relações de poder e interesse que o envolvem.

De forma mais técnica, mas também importante para a abordagem desenvolvida, o historiador canadense de currículo, George Tonkins, citado por Goodson, define o currículo como:

> [...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – "metas e objetivos", conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. (TONKINS *apud* GOODSON, 1995, p. 117)

Enfim, a partir dessas definições, compreendo o currículo como uma ferramenta de seleção da cultura, de organização do conhecimento, em contexto histórico determinado, condicionado por fatores socioculturais, econômicos, políticos e institucionais, internos e externos à escola. No processo de seleção e organização da cultura, o currículo produz sua própria cultura, que é institucionalizada e se manifesta por meio da legislação, das políticas curriculares, dos programas de ensino, das grades, diretrizes e referenciais curriculares, dos livros didáticos, entre outros. O currículo, portanto, constitui-se em um conhecimento propriamente escolar, num curso de estudos a ser seguido, que requer uma aprovação social e que ganha vida no espaço prático e real da sala de aula.

Desse modo, o currículo é um elemento central do sistema escolar e das políticas educacionais, uma vez que abarca todas as propostas, inovações, mudanças e reformas formalizadas para a organização e distribuição do conhecimento escolar, bem como o jogo de forças e interesses que legitima essas propostas. O currículo é, em suma, "uma ferramenta conceitual que supõe sempre, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas: o que ensinar, como e por que". (SOUZA, 2003, p. 03)

Conforme Silva (1995, p.200), "o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação". Dessa forma, a compreensão de seus mecanismos de produção passa pela investigação e pelo conhecimento dos grupos e atores sociais que estão à frente do processo de sua elaboração, dos interesses que os motivam e das estratégias que utilizam para legitimar e consolidar determinado conjunto de conhecimento. Isso porque, ao corporificar e institucionalizar o conhecimento escolar, o currículo corporifica e legitima, também, grupos e atores sociais determinados, assim como aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos específicos; enfim, corporifica e legitima visões de mundo particulares.

Por essa razão, assumo como fundamental pensar o currículo sob a ótica da abordagem sócio-histórica, a partir de autores como Goodson e Sacristán, que operam com o conceito de currículo como construção social. Vale ressaltar que a perspectiva de análise goodsoniana (1995; 1997) desnaturaliza a organização do currículo e o conhecimento que o corporifica, evidenciando a importância de conhecer o contexto histórico de sua elaboração e de analisar os mecanismos de sua produção, as relações de poder e interesse que o abarcam, e assim, a

razão de determinados conhecimentos serem selecionados, considerados válidos, em detrimento de outros.

Nessa tarefa, Goodson (1995, p. 27) apoia-se no conceito de "tradição inventada" do historiador inglês Eric Hobsbawm[3], e sinaliza que "a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição", uma vez que ele não é coisa, mas produção e reprodução social. Como acontece com toda tradição, o currículo não é "algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo". (GOODSON, 1995, p.78)

De acordo com o Goodson, no processo de construção e reconstrução do currículo, as prioridades políticas e sociais são predominantes. Certos valores são legitimados e defendidos ao longo do tempo, o que implica em continuidade com o passado, que é, por vezes, apresentado como inovação. Assim, é importante que todos os conflitos, todo processo de produção do currículo, seja recuperado para se estudar a configuração da escolarização e se compreender melhor seu funcionamento. Conforme o teórico, "parte do complexo quebra-cabeça da escolarização deve ser decifrada através da apreensão do processo interno de estabilidade e mudança no currículo". (GOODSON, 1995, p. 98)

Nessa direção, Sacristán (2000, p. 17) defende que "o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos". O autor entende que:

> Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Enfim, a concepção sócio-histórica de currículo aponta para a importância de desnaturalizar o currículo. Sendo assim, deve-se conhecer cada um dos elementos que o compõe, o mecanismo de sua produção, suas finalidades educativas, os valores que o

---

[3]Na definição de Hobsbawm: "Tradição inventada" "inclui tanto as "tradições" realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisas de pouco anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez. [...] Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado". (HOBSBAWM, 1997, p. 09)

abarcam, sua implicação social, e é preciso questionar o motivo de determinados conhecimentos serem valorizados e outros não.

Goodson (1995, p. 67) defende que, ao estudar o currículo, devemos entendê-lo "primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática". Ele define currículo prescrito como sendo o currículo escrito, pré-ativo, tal como é elaborado pela comunidade intelectual e política; e currículo em ação como aquele corresponde ao currículo em atividade, em interação, principalmente, realizado na sala de aula. (GOODSON, 1995)

Para Goodson (1997), o currículo escrito foi por muito tempo ignorado, sendo concebido como algo dado e neutro pelos estudiosos da área, que buscavam pensar o currículo apenas como prática, concebendo a sala de aula como o espaço de construção e concretização do currículo por excelência. Apesar da importância do currículo em nível de prática, da escola e da sala de aula como espaços de negociação que intervêm na construção do currículo, é de fundamental importância investigar, também, o currículo escrito, que está na gênese da construção social, das influências e interesses que abarcam o conhecimento escolar e que, por sua vez, orienta o que "deve" ser processado em sala de aula.

Assim, o currículo escrito, ao contrário do que se acostumou pensar, está diretamente ligado aos interesses dos grupos sociais dominantes, que exercem poder sobre o mesmo, introduzindo os conhecimentos que consideram válidos, e, assim, criando mecanismos para legitimá-los, bem como para garantir sua permanência, subvertendo todas as iniciativas contrárias. (GOODSON, 2008) Dessa forma, o currículo escrito é, em si mesmo, um monumento, um poder instituído e, conforme Goodson (1995, p.27), um "exemplo perfeito de invenção de tradição".

Goodson (1997, p. 20) afirma que "num sentido significativo, o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares". Ainda de acordo com o autor, "o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação". (GOODSON, 1997, p. 20)

Quanto à compreensão do currículo enquanto prática, Goodson (2008) enfatiza a importância da figura do professor como agente que, com certo grau de autonomia, pode agir nas decisões referentes ao currículo e ao ensino. Isso corrobora a tese de Chervel (1990, p. 191) de que, "no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente", sendo, portanto, importante conhecê-lo, tomar consciência do seu fazer, bem como investigar como ele percebe as finalidades do que ensina e como age diante delas.

Mesmo reconhecendo a importância do papel dos professores no processo de construção do currículo, interessa-me, ao longo da pesquisa, estudar o currículo prescrito, que é fonte documental importante na investigação das relações de poder, das forças e discursos em embate no processo de seleção do conhecimento escolar, dos conflitos sociais e políticos travados em torno da escola, e, particularmente, em torno da disciplina Ensino Religioso. Afinal, o currículo oficial é o "produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas". (ISAMBERT-JAMATI *apud* FORQUIN, 1992, p. 32)

Compreendo, conforme sublinha Goodson (1997, p. 79), que "longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais". Sendo assim, é importante investigá-lo e conhecer seus mecanismos de produção e reprodução, uma vez que o currículo é "uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise da parte dos estudiosos". (GOODSON, 1995, p. 105) Na mesma direção, Forquin (1992, p.28) defende que o currículo é uma "forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino e por isso, deveria estar no centro de toda reflexão sociológica sobre a educação".

Destarte, utilizo dessa análise no estudo acerca da inserção e permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras e goianas, entendendo-a enquanto construção social e histórica, que se articula aos interesses dos grupos sociais dominantes e de determinados atores políticos. O currículo, considerado um campo de estudos e investigação, abarca também a história das disciplinas escolares. Afinal, conforme Souza (2005), há uma relação intrínseca entre a História do Currículo e a História das Disciplinas Escolares, o que inspira um diálogo enriquecedor entre esses campos de estudo.

Com o objetivo de alcançar esse diálogo, e dentre as possibilidades de pesquisa no campo da história do currículo[4], dedico atenção ao campo da História das Disciplinas Escolares, com o objetivo de investigar o processo particular de constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar. Nesse sentido, as discussões que se

[4] No que tange aos estudos da História do Currículo, a despeito das diversas compreensões e discordâncias presentes nesse campo de estudo, Moreira (2008, p. 07) no prefácio ao livro *As políticas de currículo e de escolarização*, de Goodson, destaca que "esse campo de estudos [envolve], dominantemente, três modalidades de pesquisas: (a) a história do pensamento e das ideias curriculares, (b) os estudos de caso que examinassem as relações entre propósitos e práticas; e (c) a história das disciplinas escolares".

seguem concentraram-se na abordagem da História das Disciplinas Escolares, a partir das pesquisas fundantes desse novo campo de pesquisa.

1.2. A História das Disciplinas Escolares

De acordo com Bittencourt (2003, p.15), as pesquisas em História das Disciplinas Escolares, inseridas no campo mais amplo da História do Currículo, surgem em vários países a partir da década de 1970, quase simultaneamente. Essas pesquisas têm, em linhas gerais, a "preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização". Nesse sentido, como acentua Martins (2003, p. 142):

> A história das disciplinas escolares, relacionada à análise histórica dos currículos escolares, apresenta novos paradigmas à historiografia da educação porque permitem vislumbrar a configuração dos saberes escolares no momento de sua proposição, os diferentes sujeitos envolvidos na tarefa disciplinadora, os jogos de interesse e as relações de poder que se estabeleceram nessa configuração.

A História das Disciplinas Escolares constitui, portanto, um campo recente de pesquisa que, conforme assinalado, fundamenta-se principalmente nas teorizações dos franceses André Chervel e Dominique Julia, e do inglês Ivor Goodson, que são também referência na produção brasileira nesse campo de investigação. Chervel e Julia se associam a matriz francesa de pensar as disciplinas escolares, se dedicam mais ao estudo da cultura escolar, dos fatores internos que envolvem as disciplinas, e sua prática em sala de aula; enquanto Goodson, se associa a tradição inglesa do currículo, tem se dedicado à compreensão da construção das disciplinas escolares, e do papel desempenhado pelas comunidades disciplinares e pelos grupos externos no processo de estabilidade e mudanças das mesmas.

Com base nesses autores e em outros estudiosos da História das Disciplinas Escolares, como mencionado acima, busco, a seguir, discutir a ideia de disciplina escolar, contemplando sua presença como elemento de organização do currículo, a influência dos fatores internos e externos na sua constituição, e sua relação com as disciplinas de referência ou não.

A disciplina escolar constitui-se na forma tradicional de organização do currículo e do conhecimento escolar. Conforme indica Souza (2003, p. 83-4), "o currículo por disciplina foi adotado inicialmente nas Universidades medievais, impregnou o ensino nos colégios e estendeu-se para todos os níveis de ensino no século XIX". Atenta a esse contexto, Fonseca (2006, p. 15-6) assinala que "as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de

instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas, sobretudo da Igreja e do Estado", que passaram a organizar determinados saberes de seus interesses para serem trabalhados nas escolas, como os saberes dos clérigos e dos mercadores. Considerados úteis, esses saberes acabaram por se constituírem em disciplinas escolares.

Ainda segundo Souza (2003), com a organização das ciências, o currículo por disciplina se fortaleceu, alcançou certa legitimidade, resistiu às mudanças no interior das políticas curriculares e consolidou-se historicamente, sendo a forma mais clássica e predominante de organização do currículo escolar, o que corrobora a tese de Chervel (1990, p. 220) de que a disciplina "é um dos motores da escolarização".

Desse modo, a despeito das críticas proferidas à organização do currículo por disciplinas - por fragmentar e isolar o conteúdo em cada rubrica e cercear o diálogo entre os vários campos de conhecimento e, por conseguinte, das tentativas de organização de um currículo não disciplinar - as disciplinas seguem como a forma hegemônica de estruturação do currículo e do ensino, organizando e conservando o conhecimento trabalhado nas escolas. Esse fato, na acepção de Goodson (1997), qualifica as disciplinas também como padrões de estabilidade curricular.

Julia (2002, p. 44) assevera que "as disciplinas escolares existiam muito antes do surgimento do próprio termo". Referenciado nas observações de Chervel, o autor assinala que, "o que chamamos hoje de disciplina escolar era então denominado *curso, objeto, matérias de ensino*". (JULIA, 2002, p. 43)

Segundo Chervel (1990), a ideia de disciplina aplicada à educação, ou seja, a disciplina escolar, possui uma origem vaga e restrita. Até o final do século XIX, a palavra disciplina e seu uso na escola estavam relacionados apenas à ideia de disciplinar, controlar, orientar comportamento, garantir a ordem dos estabelecimentos de ensino e formar o espírito. Após a Primeira Guerra Mundial, o termo tornou-se pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino.

Contudo, segundo Souza (2003, p. 83), ainda que por vezes implícita, a noção de formação do espírito continua a marcar fortemente a ideia de disciplina. Isso porque "a disciplina é o que permite ao aluno apropriar-se do conhecimento e do mundo, dominar as regras do conhecimento que permitem pensar a realidade matematicamente, geograficamente, historicamente, cientificamente". E, aqui, incluo a permissão para pensar a realidade religiosamente/espiritualmente, dada a presença da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar.

Ao classificar o ensino e selecionar os saberes escolares, a disciplina escolar compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, passando, portanto, a se constituir em objeto de interesse dos grupos sociais dominantes, visto que inculca o conhecimento que considera válido. Por essa perspectiva, a disciplina escolar deve, também, ser questionada pela comunidade escolar, investigada em sua constituição, e não tomada como algo dado, natural e inocente.

Chervel (1990, p. 190) alerta para se pensar as finalidades da educação. De acordo com o autor, estamos sempre preocupados em pensar o que a escola deveria ensinar, enquanto deveríamos questionar "porque a escola ensina o que ensina?". Esse posicionamento vem ao encontro do apontado por Goodson (1995, p. 63): "precisamos começar por entender a forma como o currículo é atualmente produzido e por que os assuntos operam deste e não de outro modo". Isso porque, concordando com Goodson (1995, p. 76) "sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados".

Estamos inseridos em uma cultura educacional que não se atenta para essas questões; que concebe o conhecimento corporificado no currículo e as disciplinas escolares como algo dado, natural e indiscutível. Entretanto, deveríamos pensá-las como construção social. Os estudos na área da História das Disciplinas Escolares se apresentam, pois, com o propósito de investigar e elucidar essas questões, de pensar os elementos diversos que envolvem a produção das disciplinas escolares.

De acordo com Santos (1990, p. 21), o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos, que devem ser considerados nas pesquisas em História das Disciplinas Escolares, de forma a analisar sua influência e o peso na constituição de uma dada disciplina. Os fatores internos dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, por sua vez, "estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam".

Ao considerar que o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado por fatores internos e externos, Santos (1990, p. 21), atenta para o fato de que "a importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que os circunscrevem". Nessa direção, a autora considera que o peso desses fatores no desenvolvimento de uma dada disciplina depende das seguintes condições:

> a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestigio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc) e a política editorial na área; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. (SANTOS, 1990, p. 26)

Considerando, também, a incidência dos fatores internos e externos no curso de uma dada disciplina escolar, Frago (2008, p. 199) propõe um esquema que deve abarcar seu estudo, a saber:

> a) Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos. b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar. c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações. d) Os professores das disciplinas: 1) Formação, titulações. 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações). 3) Carreira docente. 4) Associações: formação de comunidades disciplinares. 5) Publicações e outros méritos. 6) Presença social e institucional. e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc.

Esse esquema proposto por Frago (2008), assim como as considerações apresentadas por Santos (1990), apontam para a importância de o pesquisador pensar todas as instâncias quando estuda a história de uma dada disciplina em uma perspectiva sócio-histórica. Nessa direção, cabe ressaltar o que diz Goodson (1997, p. 32): “a disciplina se situa na intersecção de forças internas e externas”, que se apresentam como padrões de estabilidade e mudança do currículo. Ao longo de seus estudos, Goodson (1995; 1997) destaca a importância dos padrões de estabilidade e mudança na configuração das disciplinas escolares e na sua permanência no currículo. De acordo com esse teórico, esses padrões estão intimamente relacionados entre si e entre os fatores internos e externos que atuam na construção do currículo e das disciplinas escolares.

Dada essa relação, depreendem-se os estágios de estabilidade e mudança. “Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum”. (GOODSON, 1997, p. 29) Assim, as mudanças mais expressivas tendem a ser raras, ao passo que há uma maior inclinação para a estabilidade disciplinar e/ou do currículo. Isso porque os grupos externos são resistentes às mudanças organizacionais, que se esbarram, também, no conservadorismo social, no “poder do costume, da tradição, do hábito e da mera inércia”. (WEBSTER *apud* GOODSON, 1997, p. 30) Nesse sentido, é muito difícil a construção de um elemento autenticamente novo, de modo que Goodson (1997, p. 31) defende que, “a mudança fundamental exige a *invenção de (novas) tradições*”. Isso posto, é

importante considerar que as disciplinas escolares, o currículo e a escola são terrenos contestados e de permanentes embates.

Em razão dessas forças que incidem sobre as disciplinas, Goodson (1997, p. 43) defende que, “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”. Tais recursos estão, portanto, diretamente ligados aos interesses desses atores sociais, que são poderosos, encontram-se em constante movimento, articulam-se, e usam de estratégias diversas em defesa do conhecimento que consideram que deve ser ensinado, que deve ser imposto às escolas, aos alunos. Desse modo,

> as disciplinas escolares são definidas não de uma maneira escolástica, desinteressada, e sim em um relacionamento muito próximo com o poder e os interesses dos grupos sociais. Quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar. (GOODSON, 2008, p. 146)

Forquin (1993, p. 101) corrobora essa afirmação ao dizer que:

> [...] a “construção social” dos saberes, das representações, das situações e das instituições não se efetua num vazio social, num espaço aberto e indeterminado onde todos os “construtores” potenciais partem de algum modo “em igualdade”, tendo por única bagagem sua criatividade nativa; ela se efetua, ao contrário, num espaço social sempre já determinado, sempre já estruturado, onde alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas têm mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros.

Ao pensar os atores sociais e políticos envolvidos na construção das disciplinas escolares, é preciso alargar o espaço de compreensão dos mesmos, conforme atenta Bittencourt (2003, p. 10): “Estado, deputados, partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder”. Contudo, as ações desses sujeitos e grupos sociais, assim como seus interesses e as relações de poder que as sustentam, são, por vezes, mascarados no corpo da disciplina, apresentando-a como uma pura construção epistemológica, uma legítima e inocente seleção do conhecimento.

Dado o papel desses atores sociais, fica evidente que as mudanças educacionais são também discutidas na arena externa, por meio da formulação e promoção de ideias, da legislação e do estabelecimento da mudança. Isso porque, “forças e estruturas externas emergem não apenas como fontes de ideias, sugestões, incentivos e restrições, mas como definidores e transmissores das categorias de conteúdo, papel e atividade às quais as práticas das escolas devem se aproximar a fim de atrair apoio e legitimidade”. (REID *apud* GOODSON, 2008, p. 48)

A própria “tradição de disciplinas escolares, [...] está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo”, assevera Goodson (2008, p. 14). Esses grupos são, na concepção desse autor, ao mesmo tempo, padrão de estabilidade e mudança das disciplinas e, por conseguinte, do currículo, uma vez que estão à frente de todo processo, trabalhando para a permanência de disciplinas nos currículos escolares, determinando finalidades para cada uma delas, e propondo ajustes e reformas necessárias. Assegurada a inserção de uma dada disciplina no currículo escolar, ela ganha força e poder, o que atrai outros públicos poderosos que corroboram para a sua permanência.

No que tange às finalidades educativas, Chervel (1990, p. 186; 188) chama atenção para o fato de que as disciplinas escolares são “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”. Desse modo, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”, o que explica o interesse dos grupos sociais dominantes em controlar o currículo e defender a presença de determinadas disciplinas nele.

Conforme assinala Bittencourt (2003, p.10), a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo “articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional”, que, por sua vez, está inserida em um dado contexto histórico, e, logo, reclama o conhecimento a ser escolarizado e sua finalidade educativa.

Chervel (1990) atenta, também, para a complexidade que envolve as finalidades do ensino escolar, que emergem em diferentes épocas, sendo diversas e imperativas, e aponta a importância de conhecê-las. Segundo ele, a finalidade religiosa foi uma das primeiras preocupações do ensino escolar, a partir do qual o professor deveria inculcar nas crianças “seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para com eles mesmos”. (p.187) Segundo o autor, a essa finalidade, seguiram as sociopolíticas, as de ordem psicológicas, as culturais e as mais sutis, de socialização dos indivíduos. No conjunto dessas finalidades, Chervel (1990, p. 190) observa que a instrução religiosa, ler e escrever, presentes no programa de instrução primária da França em 1834, “parece corresponder perfeitamente às finalidades incontestáveis da escola contemporânea”. Desse modo, sinaliza o peso de certas finalidades educativas e a força de determinados grupos garantindo a estabilidade de algumas disciplinas no currículo escolar.

Como coloca Bittencourt (2003, p. 37), “pode-se entender a constituição das disciplinas e/ou matérias escolares, não de maneira evolutiva e isolada, mas pelos conflitos de várias natureza de ordem religiosa e econômica e pelas relações de poder envolvidos”.

Considerando essas assertivas, vale retomar um alerta de Goodson (1997, p. 31): “é preciso começar a olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais”. Ainda seguindo esse teórico, é preciso considerar que a disciplina escolar é “apenas um de um número de prismas através dos quais podemos vislumbrar o arcabouço estrutural que rodeia o ensino público”, e que, “em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossas sociedades”. (GOODSON, 2008, p.28)

Não obstante as disciplinas escolares se constituírem em meio a determinações sociais, que atribuem suas finalidades educativas, fundamentando-as, elas são pensadas internamente, estão envoltas em discussões acadêmicas e científicas, e possuem fundamentos epistemológicos próprios. Assim, faz-se necessário analisar os fatores internos que influenciam a construção das disciplinas escolares, sua consolidação no currículo, bem como discutir como determinadas áreas de conhecimento são convertidas em disciplinas escolares, seus critérios epistemológicos e sua relação com as ciências de referência.

Segundo Chervel (1990, p. 180), “na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local”.

> Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo.

Essa compreensão está associada à ideia de transposição didática, desenvolvida pelo didata francês Yves Chevallard, que aponta para a necessidade de adaptar o conhecimento científico para ser ensinado no ambiente escolar. Nessa perspectiva, as disciplinas escolares compreendem as questões metodológicas e a vulgarização dos saberes de referência. Não obstante essa compreensão, além de seu peso e influência no campo educacional, é preciso reconhecer, de acordo com Forquin (1992), que ela não atende aos aspectos mais específicos dos saberes escolares, sendo, por isso, objeto de críticas, de questionamentos.

Nessa direção, Chervel (1990) e Goodson (1995) defendem que as disciplinas escolares são diferentes das ciências de referência e, por isso, possuem uma autonomia relativa em relação a esta, dada a construção social, os mecanismos e encaminhamentos próprios que as envolvem, e a autonomia de que dispõe a escola nesse processo, que também produz saberes e veicula uma cultura própria.

De acordo com essa compreensão, as disciplinas escolares seguem um curso próprio e dinâmico de institucionalização; são criadas para fins próprios de escolarização. Para pensar esse curso seguido pelas disciplinas e compreender como elas se estruturam no currículo e são definidas, promovidas, redefinidas, Goodson (1995) e outros estudiosos da História das Disciplinas Escolares utilizam-se do modelo apresentado por David Layton, que considera que a disciplina passa por três estágios de "evolução" até se consolidar no currículo: a) a disciplina integra o currículo em função de sua utilidade; b) a disciplina se torna interesse das universidades; e c) ocorre estabilidade e consolidação da disciplina no currículo, embora os conflitos continuem a existir.

Ainda que linear, o modelo de Layton aponta para os diversos momentos pelos quais passam as disciplinas escolares, o que, numa perspectiva de processo, ajuda-nos a pensar as disciplinas como sendo dinâmicas, como algo em permanente construção, e que envolve mecanismos próprios de constituição. Com base nos estudos desenvolvidos por Layton, Goodson (1995), ao analisar as disciplinas de Biologia e Ciências, na Inglaterra, no final do século XIX e século XX, chega a três conclusões fundamentais, que são importantes para pensar a constituição de uma dada disciplina:

> A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma "disciplina" acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODON, 1995, p. 120)[5]

Desse modo, as disciplinas escolares revelam-se, também, como construções altamente complexas. Elas interligam tempos, espaços, relações de poder, políticas, crenças, valores, finalidades educativas e socioculturais, interesses particulares, grupos e atores sociais, entre outros, em um viés dinâmico, sujeito a tensões, conflitos, mudanças, rupturas, variações, permanências e inovações. Isso faz com que cada disciplina constitua não apenas um conhecimento específico, determinado, mas resguarde suas especificidades na composição do currículo e tenha sua própria história.

---

[5] A disciplina Ensino Religioso não se enquadra *ipsis litteris* na configuração histórica das disciplinas escolares, conforme padrão desenvolvido por Layton, ou seja, à ideia de que as disciplinas surgem como um conhecimento útil, se tornam interesse das universidades e convertem-se em conhecimento acadêmico, consolidado no currículo. Destarte, é importante problematizar essa compreensão buscando entender as particularidades na configuração da disciplina em questão, haja vista que é uma disciplina tradicional no currículo escolar brasileiro, mas que não possui uma ciência de referência, um curso de formação de profissionais, licenciatura reconhecida pelo Ministério da Educação.

Em razão das finalidades do processo educativo e das demandas sociais em jogo, uma disciplina pode se constituir enquanto tal, sem, necessariamente, estar integrada aos campos disciplinares de referência. Essa integração é mais uma exigência do processo de construção da disciplina, da ideia de *status*, da busca por identidade, do que dos próprios campos de referência, que, muitas vezes, são precedidos pela própria disciplina escolar. Fundamentada em Goodson, Bittencourt (2003, p. 27) assegura que, "muito do que se trabalha na escola nem possui uma disciplina-base ou ciência de referência, sendo comunidades autônomas que sofrem interferências múltiplas, como a dos próprios professores e toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar". Em uma leitura de Forquin, Linhales (2006, p. 101) acrescenta que "os saberes e as práticas escolares não são sempre conteúdos derivados de saberes eruditos e/ou científicos, na medida em que existe uma variedade de práticas sociais que também constituem referência para os saberes incorporados e realizados na escola".

Desse modo, pensar o currículo, e, em particular, sua organização disciplinar, implica também em pensar que algumas disciplinas têm uma justificação cognitiva, científica, enquanto outras justificam-se basicamente pela utilidade de seus saberes, e, portanto, apoiam-se em outra natureza, que não necessariamente de ordem científica. Julia e Chervel chamam esse fato de escolarização de saberes. De acordo com esses autores, há saberes sociais, do uso comum, que são escolarizados e se tornam saberes escolares, sendo, então, apropriados pela escola e se transformando em conteúdos de ensino, em disciplinas escolares.

A despeito dessa compreensão, a passagem de uma disciplina de caráter prioritariamente utilitarista, pedagógico, para uma abordagem mais acadêmica, com a criação de cursos de licenciatura específicos para se fundamentar, e, por conseguinte, formar os professores que atuarão na área, é de grande importância na história de uma disciplina escolar. Trata-se do momento de sua organização e estruturação, o que, segundo Goodson (1995), corrobora para sua permanência e consolidação no currículo.

Conforme Frago (2008, p. 205), "a disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização". Por meio da profissionalização, o professor se torna professor e/ou referência de uma disciplina específica. A partir de então, seu trabalho passa a ser legitimado, seu fazer ganha identidade, e ele se reconhece no sistema educativo do qual faz parte, na disciplina com a qual trabalha, nos conteúdos que ensina, e no próprio meio acadêmico. Nesse sentido, o professor torna-se um padrão importante de estabilidade e mudança da disciplina escolar, uma vez que passa a se envolver com outros professores da mesma disciplina, os quais, juntos, discutem suas

especificidades, seus conteúdos, sua presença no currículo, entre outros elementos. Isso tende a acarretar na criação de associações particulares de professores e/ou comunidades disciplinares, que, por sua vez, vão pensar, planejar e defender a disciplina que representam, atribuindo-lhe maior significado e legitimidade, e, logo, um caráter mais organizacional.

Em referência a Foster Watson, Goodson (1997, p. 22), aponta que "esses grupos podem ser considerados como mediadores das forças sociais".

> As associações de professores por disciplinas podem ser, teoricamente, representadas como segmentos e movimentos sociais envolvidos na negociação de novas alianças e racionalidades, [...] à medida que são manifestadas em manuais escolares, em planos de estudos, em publicações especializadas, em relatório de conferencias, etc. (WATSON *apud* GOODSON, 1997, p. 22)

Desse modo, as associações de professores exercem um papel importante na construção social da disciplina escolar. Como observa Goodson (1997, p. 44), "tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação". Além disso, Goodson (1997) destaca a importância da comunidade disciplinar, que forma uma espécie de "coligação política", constituindo-se numa frente de luta da disciplina escolar, numa força vital no processo de estabilidade e mudanças da disciplina. Em suas palavras:

> A missão do grupo disciplinar é a de promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista à obtenção de apoio ideológico e de recursos. Para cumprir esta missão, a definição e retórica da disciplina são, num sentido muito real, um *manifesto* ou *slogan* político, porque o fundamento lógico de uma versão específica da disciplina é, neste sentido, uma conveniência política. (GOODSON, 1997, p. 51)

Contudo, embora partilhe de um mesmo "sentido de missão", de defesa e promoção da disciplina escolar, o teórico inglês afirma que:

> A comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um "movimento social" incluindo uma gama variável de "missões" ou "tradições" distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. A importância destas facções varia consideravelmente ao longo do tempo. (GOODSON, 1997, p. 44)

Por vez, em suas diferenças, a comunidade disciplinar, a exemplo das associações de professores que a comporta e de outras associações, como aponta Goodson (1997), estão envolvidas num trabalho de negociação, de ajustes e articulações. Quando a disciplina passa a ser mais questionada, sofre algum abalo, quando o conflito em torno dela se intensifica, ou quando querem propor alguma reforma, a comunidade disciplinar aviva-se, mobiliza-se e lança mão de estratégias diversas para buscar atender seus interesses. Isso corrobora com o entendimento de Chervel (1990) de que a instauração e a estabilidade de uma disciplina no

currículo não é efeito da rotina, do imobilismo, mas envolve um trabalho cuidadoso, lento e contínuo de negociação, ajustes e articulações.

Em face desse processo, Santos (1990, p. 26) apresenta a hipótese de que, "quanto maior o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento", o que, por conseguinte, tende a diminuir o peso dos fatores externos e, assim, prover determinada disciplina de identidade própria e de maior estabilidade curricular. Ainda de acordo com a autora, "é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam". (SANTOS, 1990, p. 27)

Como elemento chave para investigar a constituição e organização de uma disciplina, Frago (2008, p. 206) utiliza-se da ideia de "código disciplinar", que é formado por três componentes básicos: "um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e as práticas profissionais", que abarca as práticas em sala de aula e as práticas acadêmicas diante de outros campos disciplinares. Na acepção de Frago (2008), o código disciplinar compõe as regras e outros elementos específicos de uma dada disciplina, sendo transmitido de uma geração a outra, assegurando seu controle, coerência e estabilidade, bem como orientando o trabalho profissional.

Assim como as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas de referência, elas não tratam de fazer a tradução, a vulgarização do conhecimento científico/acadêmico para o nível escolar, de simplificá-lo. A concepção de disciplina escolar como mera transposição didática é limitada, vaga e ignora o papel importante que a escola desempenha na constituição dos saberes escolares, concebendo-a como simples receptáculo de conhecimentos produzidos externamente.

Segundo Chervel (1990, p. 182), a concepção de escola como mero agente de transmissão de saberes elaborados externamente "está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina". No entanto, para esse autor, a escola não é passiva ao conhecimento elaborado fora dela; ao contrário, é ativa, possui uma existência autônoma, dinâmica, formada por professores e alunos reais, os quais, também, são sujeitos do conhecimento e atuam na construção do mesmo, imprimindo suas marcas e interesses, para além do que é direcionado pelas disciplinas de referência. Em sua compreensão, Chervel (1990, p. 184) defende que as disciplinas escolares são "criações

espontâneas e originais do sistema escolar", posição também assumida por Julia. Com base em Chervel, o autor assegura de igual modo que as disciplinas escolares "são um produto específico da escola, que põe em evidencia o caráter eminentemente criativo do sistema escolar". (JULIA, 2001, p. 33)[6]

Quanto ao objetivo das disciplinas escolares e seu aspecto funcional, Chervel (1990, p. 220) diz: "é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social". Nesse sentido, "ela se prevalece dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. Fidelidade aos objetivos, métodos experimentados, [...] e, sobretudo consenso da escola e da sociedade". (CHERVEL, 1990, p. 198)

Dada a construção social das disciplinas escolares, Bittencourt (2003, p. 10) assegura que a permanência ou exclusão de disciplinas em um determinado currículo "depende da atuação de uma série de sujeitos que exercem diferentes atividades e ocupam posições diversas na sociedade". Nessa direção, é fundamental para uma história do currículo e das disciplinas escolares "entender por que certas formas de conhecimento são incluídas e outras excluídas e, principalmente, inquerir sobre os efeitos sociais desta inclusão e exclusão". (SOUZA, 2005, p.83)

Em seus estudos, Julia (2002, p. 44-51) aponta três tentações a serem evitadas no estudo das disciplinas escolares, a saber:

> A primeira é a de estabelecer genealogias enganosas, querendo a todo custo recuperar as "origens" de uma disciplina em tal ou qual segmento antecedente. [...] a segunda é pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares, ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome. [...] Não obstante, seria possível, assim mesmo, fazer a observação inversa: não é porque a finalidade de uma disciplina é explicitamente indicada nos textos normativos que ela existe no ensino real das salas de aula. [...] Uma última tentação a ser evitada, que todavia é a mais constante, é imaginar um funcionamento das disciplinas escolares idêntico a antigamente.

Essas asserções assinalam que, considerar o contexto histórico em que se insere um saber ou uma dada disciplina, diz muito sobre sua finalidade educativa, sua presença ou não no currículo, as mudanças e transformações que sofre ao longo do tempo, e mesmo sua exclusão do currículo escolar.

---

[6] Chervel e Julia compreendem as disciplinas escolares como criação da escola, portanto, não as pensam a partir da prescrição, mas associada à análise do currículo em ação, na perspectiva da cultura escolar. Nesse sentido, vale ressaltar que embora reconheça essa dimensão, e trabalhando com o currículo prescrito, entendo que suas contribuições são significativas para minha análise, haja vista que, ainda que considere que a disciplina Ensino Religioso apresente particularidades em sua criação, que difere de outras disciplinas escolares, ela também é uma criação da escola, ou seja, ela nasce fora da escola, tenciona seu ambiente interno, resulta de um jogo de forças complexo.

Ademais, a disciplina escolar é importante para a organização e institucionalização do conhecimento, visto que impõe significado às políticas educacionais, ao conhecimento, ao trabalho do professor e possibilita uma análise da relação entre escola e sociedade. Portanto, como orienta Frago (2008), é importante considerar as disciplinas escolares como "organismos vivos", que nascem, crescem, transformam-se, autodenominam-se, atraem-se, distanciam-se, competem entre si, e até desaparecem. Assim, as reflexões apresentadas apontam para a construção social, contínua e complexa, que envolve as disciplinas escolares; seus padrões de configuração; a relação entre os fatores internos e externos; e o poder que desempenham no corpo do currículo, e, principalmente, na formação dos alunos. Por isso a importância de desnaturalizar a presença das disciplinas escolares no currículo, de investigá-las.

De porte das discussões realizadas, considero disciplina escolar como sendo um corpo de conhecimento elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade educativa, certa estabilidade curricular e dotada de organização própria para o ensino escolar. Com essa compreensão, passo a discutir a história de algumas disciplinas escolares no Brasil e analiso, nos próximos capítulos, a constituição do Ensino Religioso como disciplina escolar, sua inserção e permanência no currículo, buscando pensar, também, suas especificidades em relação à história de outras disciplinas escolares.

1.3. História das disciplinas escolares no Brasil: História, Matemática e Educação Física.

A história das disciplinas escolares constitui um campo ainda recente de pesquisas no Brasil, mas tem despertado a atenção de muitos estudiosos, apresentando-se como um crescente e importante campo de estudos. Segundo Moreira (2008, p. 7), esse campo já conta com um número bastante significativo de investigações "que buscam compreender as articulações entre os distintos fatores que afetam os rumos seguidos por disciplinas integrantes dos currículos dos diferentes graus de ensino".

Em linhas gerais, as investigações nessa área fundamentam-se principalmente nas teorizações de Ivor Goodson e André Chervel, e se assentam em torno de uma instituição escolar. Muitos desses estudos buscam pensar o contexto escolar, incorporando fatores, especificamente os de caráter institucional, para investigar a estabilidade e a consolidação de determinada disciplina no currículo, concebendo-a, em grande parte, como uma criação *sui generis* da escola. Nessa direção, disciplinas como Ciências, Química, História, Geografia e

Educação Física têm recebido maior atenção por parte dos pesquisadores, sendo frequentemente eleitas como objeto de pesquisa.

Feitas essas considerações, busco realizar neste tópico uma incursão pelo estudo de algumas disciplinas que compõem, atualmente, o currículo das escolas brasileiras, em particular História, Matemática e Educação Física, e pensar, brevemente, sem pretensão de maior aprofundamento, a constituição histórica, os padrões de configuração dessas disciplinas. Elas são tomadas como casos exemplares, como parâmetro para que eu possa analisar a disciplina Ensino Religioso, e, assim, inferir sobre suas particularidades, pensando em que medida esta se aproxima e se relaciona com o processo de constituição de outras disciplinas escolares, bem como perceber em que medida apresenta especificidades que a destoa das demais.

Segundo Bittencourt (1992) e Fonseca (2006), a História se constituiu como disciplina escolar no Brasil após a independência do país, num contexto de formação do Estado nacional, de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nesse momento, esse saber passou a ser discutido e caracterizado como um conhecimento sistematizado e atrelado à produção científica. Embora fosse trabalhada antes, particularmente no programa de ensino dos jesuítas e das reformas pombalinas, a História tinha uma função meramente instrumental, utilitária, e não integrava um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que a credenciasse como disciplina escolar. Ela era um simples anexo ou complemento do Latim, e tinha um contorno confessional, integrando ao conteúdo de ensino religioso.

Vale lembrar que esse caráter utilitário da História, importante para a educação religiosa, acompanhou seu processo de constituição como disciplina escolar ao longo do Império, corroborando para a finalidade social e política que lhe foi atribuída, com vistas à formação da nacionalidade brasileira. Conforme se estruturava na Europa como disciplina de conhecimento científico e como disciplina escolar, “a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam”. O Estado nacional brasileiro nascente apoiava-se nessa compreensão de História, tomando esse saber como uma ferramenta importante para pensar a nação, a história do país, e, assim, forjar uma identidade nacional brasileira que superasse a diversidade social, étnica e cultural do país. (SANTOS, 2009a, p.59)

Nessa direção, vários projetos educacionais que surgiram nas décadas de 20 e 30 do século XIX contemplaram o ensino de História, abordando a História Sagrada, a História Universal e a História Pátria. Em meio a esses projetos, no Colégio Pedro II, com a instituição do ensino de História em seus programas curriculares a partir de 1838, ocorreu a sua

disciplinarização. Nesse mesmo ano, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a missão de pensar e escrever a história nacional, de caráter científico, colocando-se como referência para o ensino de História nas escolas. (FONSECA, 2006)

Segundo Santos (2009a), de início, a História compunha uma mesma cadeira com a Geografia, mas possuía uma carga horária maior. Integrava o currículo das humanidades, sob orientação francesa, que tinha como padrão cultural a antiguidade clássica, considerada modelo de civilização para o país; e se apoiava, também, na doutrina católica, considerada importante para promover a formação moral dos educandos. A História Sagrada aparecia imbricada com a História Civil ou Profana, que se evidenciava nos conteúdos de História Antiga. Posteriormente, houve a separação entre essas esferas, bem como a criação da História do Brasil, nos anos de 1850[7]. O primeiro professor catedrático de História foi Justiniano José da Rocha, nomeado em 1838 para trabalhar no Colégio Pedro II com História Antiga, História Romana, História Pátria e também Geografia, sendo o responsável pela elaboração dos primeiros compêndios de Geografia e História. Os professores de História, geralmente, membros do IHGB, traduziam e adaptavam os livros didáticos importados, bem como elaboravam os programas de ensino e escreviam os próprios livros didáticos que eram trabalhados nas aulas. Criavam, assim, um conteúdo e uma metodologia de ensino específica para a História que era trabalhada em sala de aula, que muito contribuiu para a sua disciplinarização no âmbito escolar.

Com o advento da República, o ensino de História permaneceu voltado para a construção da identidade nacional, e assim, continuou ao longo de grande parte do século XX afirmando-se como uma História eminentemente política e nacionalista, que exaltava os grandes acontecimentos e personagens da história, e servia a uma cultura geral erudita. De acordo com Fonseca (2006, p. 52), as reformas do sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940, particularmente a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, "colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar".

Nesse período, ainda na década de 1930, foram criados os primeiros cursos universitários de História no Brasil. Segundo Elza Nadai (1992, p. 155), em face da instalação desses cursos, muitos cientistas estrangeiros, especialmente franceses, vieram para o país com

[7] De acordo com Fonseca (2006, p. 48), "durante a segunda metade do século XIX, várias reformas curriculares foram realizadas, alterando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupando conteúdos que antes eram dados em separado. Assim, por exemplo, a partir das duas últimas décadas dos oitocentos, as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois a História Universal".

a preocupação de propagar a pesquisa científica no interior do mesmo. Com formações diferentes - positivistas, filiados aos Annales, ou, ainda, eclética - esses intelectuais contribuíram “para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino”, que veio a surtir efeito no curso dos anos 1950 e 1960 em diante, com o ingresso dos professores licenciados nas escolas e com o desenvolvimento de pesquisas na área, fomentadas pela expansão dos cursos de pós-graduação na década de 1980 e pela criação da Associação Nacional de História (Anpuh). Esse aparato acadêmico corroborou para a legitimação da disciplina escolar História, dotando-a de uma comunidade disciplinar e, por conseguinte, de maior identidade.

Em linhas gerais, os estudos sobre a disciplina escolar História asseveram que esse saber se constituiu como disciplina escolar no Brasil no início do século XIX, em meio a relações de poder e interesse que envolvem especialmente a ação do Estado, da Igreja, do IHGB e a criação do colégio Pedro II, que inseriu o ensino de História em seu programa de estudos, dando-lhe uma forma escolar. Nesse processo, é destacado o papel dos professores, que elaboravam os planos de estudos, organizavam os compêndios, e, também, escreviam os próprios livros didáticos trabalhados em sala, construindo, assim, a disciplina no âmbito da escola, que depois se inseriu no âmbito das universidades, do ensino superior.

O ensino de Matemática, no Brasil, figurou inicialmente junto aos colégios jesuítas, sendo voltado basicamente para a escrita dos números e o estudo das operações, e atrelado ao ensino de física. Dado o caráter clássico-humanista da educação, nesse momento, à Matemática era relegada pouca ou nenhuma importância. Afinal, priorizava-se o ensino de línguas e humanidades. Desta feita, Valente (2003), em estudos sobre a constituição da disciplina Matemática, aponta que não se instaurou, entre os jesuítas, uma matriz para o desenvolvimento da Matemática escolar. O autor defende que, “foi nas escolas militares, nas escolas de caserna, nas *Aulas de Artilharia e Fortificações* onde se encontrou o lugar da gênese da matemática escolar no Brasil”. (VALENTE, 2003, p. 219, grifos do autor)

Segundo Valente (2003), a necessidade de formação de técnicos e militares para defender a colônia das invasões estrangeiras, construir fortificações e lidar com a guerra, reclamou como fundamental o conhecimento matemático para instrumentalizar o trabalho. Como a cultura geral escolar não atribuía importância ao ensino dos saberes práticos, o saber matemático, importante para a preservação do território, foi ofertado nas escolas militares, especialmente através das Aulas de Artilharia e Fortificações, criadas em 1738. Essas aulas foram ministradas, inicialmente, pelo militar português José Fernandes Pinto Alpoim, que logo escreveu os livros *Exame de Artilheiros* e *Exame de Bombeiros*, que serviram como

referência didática para o ensino da Matemática junto a outros livros de autores europeus[8]. Conforme André Dias (2002, p. 183), “nessas instituições, a matemática era vista como um conhecimento prático e útil para as "artes mecânicas": a Geometria era útil para os carpinteiros, para os arquitetos e agrimensores; enquanto a Aritmética era a base da "arte do comércio". A matemática também era importante para o desenvolvimento da artilharia e sua utilização na guerra. Destarte, o ensino de Matemática, ofertado nesse contexto, era um ensino técnico e especializado, voltado para a formação profissional.

Por se caracterizar como uma lógica prática, como um elemento de raciocínio preciso e claro, a Matemática, em particular, a Geometria, passou a incorporar o núcleo de estudos do ensino pós-escolarizado como pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores jurídicos, passando para os colégios e preparatórios do século XIX. Segundo Valente (2003, p. 229), “é por força dos exames preparatórios que as matemáticas vão sendo amalgamadas à cultura clássico-literária predominante”. Ainda segundo esse autor:

> Pelo caráter de preparatório que caracterizava a escolarização secundária de então, as matemáticas vão deixando de representar um saber técnico, específico das Academias Militares e vão passar a fazer parte da cultura escolar geral de formação do candidato ao ensino superior (VALENTE, 2003, p. 229)

Essa apropriação da Matemática pela escola representou um passo importante para a sua valorização no currículo escolar. Com a criação do Colégio Pedro II em 1837, referência para o ensino secundário brasileiro, a Matemática passou a integrar seu programa de estudo, através da Álgebra, Geometria, e, posteriormente, da Trigonometria. Na década de 1920, em face da reforma internacional do ensino de Matemática e das discussões educacionais no Brasil, ocorreu um processo de modernização da Matemática Escolar no país, que teve seu lugar no Colégio Pedro II, por iniciativa do professor catedrático, Euclides Roxo. Segundo Valente (2003), esse movimento tomou forma concreta em 1929, no programa de ensino do 1º ano do Colégio Pedro II, que integrou, sob o título único de “Matemática”, conteúdos da Aritmética, Álgebra e Geometria, representando a criação da disciplina Matemática no Brasil, o que, por conseguinte, acarretou em nova organização didática para o ensino dessa disciplina. Essa proposta foi acatada pela reforma Francisco Campos em 1931, que legitimou a oferta da disciplina em âmbito nacional e, posteriormente, pela reforma Capanema em 1942, que consolidou formalmente a oferta das matemáticas unificadas no currículo nacional, o que

[8] Em razão do uso desses livros Valente (2003, p. 220) sinaliza que: “A dependência de um curso de matemática aos livros didáticos, portanto, é algo que ocorreu desde as primeiras aulas que deram origem à matemática hoje ensinada na escola básica. [...] Talvez seja possível dizer que a matemática constitui-se na disciplina que mais tenha a sua trajetória histórica atrelada aos livros didáticos”.

fez crescer o interesse pela disciplina e, assim, seu mercado editorial, a produção de revistas especializadas, de livros didáticos, entre outros.

Nesse contexto, foi criada, no Brasil, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que ofereceu, pela primeira vez, um curso de graduação em Matemática, que passou a formar especificamente, professores da área. Nessa direção, Dias (2002, p. 190) assinala que, "o matemático deixou de ser identificado com o engenheiro e passou a ter uma identificação profissional própria, independente, também as suas atividades passaram, pouco a pouco, a ser regidas por um novo estatuto científico e adquiriram um novo significado social", revestindo a disciplina de maior legitimidade. A partir da década de 1960, houve um crescimento dos cursos de graduação em Matemática, que acompanharam a criação dos programas *strictu sensu* na área, fomentando as pesquisas, as discussões em torno dessa disciplina. Esse desenvolvimento somou-se aos encaminhamentos que a Matemática sofreu no contexto de guerra fria, de desenvolvimento industrial, que a valorizou e a reclamou uma Matemática moderna, atrelada à nova era tecnológica. Em meio às discussões e aos conflitos, Valente (2003) sinaliza que a Matemática vive, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam novas concepções e novos objetivos para essa disciplina, um novo momento histórico no Brasil.

A configuração que a Matemática apresentou ao longo do tempo, com a passagem de um saber prático e utilitário, para um saber de caráter escolar, acadêmico, converteu-a numa disciplina escolar. As reformas e os conflitos que enfrentou evidenciam sua construção sócio-histórica, uma construção permanente, que a coloca o tempo todo num campo de revisão epistemológica, de discussões e disputas.

Assim como a Matemática, a disciplina Educação Física, salvo suas particularidades, também sofreu influência da instituição militar em sua constituição. Considerada componente curricular obrigatório da educação básica pela LDB/1996, a Educação Física foi "introduzida na escola, basicamente, a partir de influências militares" e se assentou numa concepção de aptidão física, disciplinarização do corpo e melhoria do desempenho físico. (ALVIN; OLIVEIRA, 2006, p.195) Embora não se caracterizasse como disciplina curricular e sim como uma dimensão do trabalho educativo, a Educação Física foi pensada e praticada em algumas escolas brasileiras desde o século XIX, nos termos de *gymnastica* ou *exercicios gyminasticos*. Essa formatação se deu sob influência de países europeus que consideravam a atividade física importante no meio militar e civil, inclusive nas escolas, dado seu componente educativo, seus códigos de civilidade e sua identificação com o discurso científico,

principalmente, o discurso produzido pelos médicos que a associavam à promoção da saúde, à formação do homem apto ao trabalho. (CUNHA JUNIOR, 2008)

Desse modo, a Educação Física foi, segundo Souza (2000), apresentada no parecer de Rui Barbosa como uma inovação relevante no currículo da escola primária brasileira, que postulava uma educação integral, inseparabilidade do espírito e do corpo, sendo a ginástica fundamental para a integração dessas esferas e o corpo, entendido como um lugar de formação[9]. Nesse cenário, a Educação Física, denominada ginástica, baseava-se nos métodos europeus de ginástica e tinha uma perspectiva higienista, pautando-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, e valorizando o desenvolvimento físico e moral, o que era útil, importante para os ideais republicanos e para o processo de desenvolvimento econômico e social do país.

No que se refere ao ensino secundário, Cunha Junior (2008) assevera que o Colégio Imperial Pedro II foi um dos primeiros e, talvez, um dos poucos colégios brasileiros que ofereceu regularmente a *gymnastica* aos seus alunos ao longo do século XIX, efetivamente a partir de 1841. Era uma atividade eminentemente prática, ministrada por militares, denominados mestres, e oferecida inicialmente em seis dias da semana, compreendendo o tempo de uma hora. Posteriormente, o tempo de aula foi alterado, assim como seu caráter, que ora foi obrigatório ora facultativo. Apesar de admitida em 1841, somente em 1855 a *gymnastica* foi regulamentada na legislação do colégio[10], e contou, a partir de 1879, com um programa de ensino oficialmente organizado, que prescrevia, conforme os anos de ensino, exercícios como marchas, carreiras, subir e pular, exercícios de suspensão e de uso com aparelhos.

A Educação Física adentrou o século XX articulando-se fortemente à instituição militar, ao passo que sofreu transformações e foi configurando-se em disciplina escolar. Exercícios militares e a abordagem cívica e disciplinadora tornaram-se sua referência fundamental. Essas perspectivas foram coroadas pela política varguista, principalmente com a instalação do Estado Novo, quando se passou de uma preocupação higienista para uma preocupação com a eficiência do rendimento físico, apresentando, também, um caráter mais

---

[9] O parecer de Rui Barbosa sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* foi apresentado ao Parlamento em 1882. Marcado pelas influências internacionais, o parecer "destaca as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria". (SOUZA, 2000, p. 16)

[10] Segundo Cunha Junior (2008, p. 143), "a introdução da gymnastica nas escolas oficiais brasileiras não aconteceu como resultado de um projeto legislativo, mas por iniciativas tomadas no interior de cada escola".

eugênico, preocupado em regenerar a raça brasileira e em construir um sentimento nacionalista. (NUNES; RUBIO, 2008)

Nesse sentido, vale registrar a observação de Castro (1997, p. 22, grifos do autor), que salienta que, inspirada no modelo francês, a matriz militar para a Educação Física "gerava uma preocupação em *disciplinar* os corpos dos indivíduos semelhante ao efeito que a disciplina militar exercia sobre a tropa. O objetivo era fazer de cada corpo individual o corpo de um soldado, e com isso forjar o *corpo da Nação"*.

Dada a importância de suas finalidades educativas, a Educação Física passou a integrar oficialmente o currículo escolar no final da década de 1930. Em 1931, foi criado, junto à Escola Militar, o Departamento de Educação Física, e o Decreto n. 19.890, sobre a organização do ensino secundário, dispôs sobre a obrigatoriedade de exercícios de Educação Física para todas as classes desse nível de ensino. Em 1933 foi criada a Escola de Educação Física do Exército, que se tornou referência na formação de professores. Logo, em 1937, foi criada a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, e a Educação Física foi incluída, pela primeira vez, na Constituição Brasileira, que dispôs sobre sua obrigatoriedade em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Todas essas ações concorreram para a constituição da Educação Física enquanto disciplina escolar, dotando-a de um aparato disciplinar, de legitimidade e estabilidade. Com a legalização de sua oferta em âmbito nacional, cresceu a demanda por professores, sendo criada em 1939, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos com vistas à formação profissional. (CASTRO, 1997)

Na década de 1940, a Educação Física incorporou o esporte como seu conteúdo privilegiado, atrelada às tendências de formação pedagógica, apesar de não romper com o paradigma biológico da aptidão física. Segundo Alvin e Oliveira (2006, p. 196), esse paradigma sofreu abalos na década de 1970 com a Psicomotricidade e, principalmente, nos anos 1980, com "uma forte inflexão na direção histórica, cultural e social das manifestações corporais". Nesse movimento, a Educação Física foi contemplada pela primeira LDB, em 1961, e pela LDB/1971, com oferta obrigatória no currículo das escolas de primeiro e segundo graus.

Em face desses encaminhamentos, a Educação Física passou a ser de interesse das universidades, convertendo-se num saber acadêmico. Segundo Oliveira (2002, p. 51), a partir de fins dos anos 1960,

> [...] procedimentos foram orientados no sentido de dotar essa prática escolar de uma maior legitimidade acadêmica por meio de um amplo programa de massificação de seus conceitos e práticas, de maciços investimentos estatais em pesquisa nessa área,

> da necessidade de formação de especialistas mediante a expansão dos cursos de formação superior, e de um aparato legislativo que definia com rigor padrões de referência para a sua prática escolar.

Ainda, de acordo com Oliveira (2003, p. 40), “a partir de meados da década de 1970, a produção acadêmica em Educação Física começava a se desenvolver com critérios científicos, principalmente pelo início de um processo de titulação (mestrado e doutorado) de seus profissionais e pela emergência dos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil”.

Todo esse aparato acadêmico concorreu para a consolidação da disciplina Educação Física, imputando-lhe um caráter científico, e a provendo enquanto ciência de referência. Desta feita, de acordo com a historiografia dessa disciplina, é possível inferir que a Educação Física, em meio a sua construção sócio-histórica, nasceu como um saber utilitário, atendendo a preocupações higienistas, de formação do cidadão brasileiro, do homem forte, trabalhador e patriota. Posteriormente, em meio a conflitos diversos, tornou-se interesse das universidades, associando-se a uma ciência de referência, o que a legítimou como uma disciplina escolar e contribuiu para sua estabilidade curricular.

Enfim, o esquema de configuração proposto por Layton aplica-se à história dessas disciplinas apresentadas. Prevalecendo nas análises das pesquisas em História das Disciplinas Escolares no Brasil referências à tese de Goodson, de que as disciplinas nascem a partir da escolarização de saberes úteis, depois se tornam interesse das universidades, convertendo-se em conteúdos acadêmicos. De porte dessa compreensão, as pesquisas realizadas descartam a concepção de que a disciplina escolar é uma simples tradução ou vulgarização do saber acadêmico, ao passo que destacam o papel da escola em sua construção. A disciplina escolar, portanto, é concebida, com base nos estudos de Chervel e Julia, como uma criação *sui generis* da escola, que passa principalmente pela ação do professor, pela elaboração dos planos de aulas, pelos livros e outros materiais didáticos utilizados e, por conseguinte, pelo conteúdo ensinado, que é resultado de toda uma operação realizada pela escola e para a escola.

Ademais, esses trabalhos concebem a disciplina escolar como construção social; pensam-na em sua constituição em meio às influências internas e externas à escola, às relações de poder e aos conflitos que a envolvem. A partir das discussões aqui levantadas e em uma perspectiva sócio-histórica de análise, busco, nos próximos capítulos, discutir a trajetória de construção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, seu padrão de configuração, e, assim, suas especificidades em relação à história de outras disciplinas escolares. Nessa direção, passo a discutir o conceito de *apropriação*, que adoto como conceito-chave para fundamentar a investigação proposta.

1.4. O Conceito de Apropriação

Dado o processo de criação e reprodução social que caracteriza o currículo e as disciplinas escolares; as instâncias de negociações e os discursos e significados que são produzidos, deslocados, articulados e ressignificados em diferentes tempos e espaços e de diferentes maneiras; e em conformidade com os interesses das comunidades disciplinares e dos grupos de poder, opero com o conceito de apropriação como categoria de análise, com o objetivo de pensar o trabalho de interpretação e produção de sentido que envolve os discursos acerca da disciplina Ensino Religioso.

O conceito de apropriação, ou como prefere, Barros (2011)[11], a noção de apropriação, é central nos estudos da Nova História Cultural, que articula de forma intrínseca à essa, a noção de prática e representação. Conforme Barros (2005), a Nova História Cultural, em uso a partir do final da década de 1980, tornou-se possível na moderna historiografia a partir de uma importante expansão de objetos historiográficos, abrindo-se para os mais variados estudos que são atravessados pela polissêmica noção de "cultura". Nesse sentido, a Nova História Cultural tem voltado sua atenção para o exame de textos, imagens, costumes, atitudes e sentimentos concebidos como produtos sociais, históricos e culturalmente construídos e apropriados, que podem contribuir para a compreensão e esclarecimento sobre muitos aspectos de uma cultura e sociedade, sendo, portanto, "a forma dominante de história cultural" praticada hoje. (BURKE, 2005)

Para discutir o conceito de apropriação, tomo como referência os estudos do historiador francês Roger Chartier (1990; 2002; 2001), expoente da Nova História Cultural, que o trabalha junto aos conceitos de prática e representação, concebendo-os como noções complementares.

Para Chartier (1990, p. 16-7), a História Cultural tem por objeto principal "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler", o que aponta para a concepção de que a realidade é uma representação social e para a importância de pensar suas formas de apropriação, a relação entre cultura e poder e

---

[11]Para esse autor, "as "noções" são "quase conceitos", mas ainda funcionam como tateamentos na elaboração do conhecimento científico, atuando à maneira de imagens de aproximação de um determinado objeto de conhecimento – imagens que, rigorosamente, ainda não se acham suficientemente delimitadas. Muitas vezes as noções são resultados de uma descoberta progressiva, de experiências, de investimentos criativos de um ou mais autores que podem ou não ser incorporados regularmente pela comunidade científica. [...] Com o tempo uma "noção" pode ir se transformando em "conceito", à medida que adquire uma maior delimitação e em que uma comunidade científica desenvolve uma consciência maior dos seus limites, da extensão de objetos à qual se aplica. Os "conceitos", pode-se dizer, são instrumentos de conhecimento mais elaborados, longamente amadurecidos, o que não impede que existam conceitos com grande margem de polissemismo". (BARROS, 2011, p. 52)

assim, a produção de interpretações e, por conseguinte, de sentidos que são forjados junto ao contexto histórico em que se inserem.

De acordo com o historiador:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Dessa forma, o conceito de representação refere-se a uma forma simbólica, aos mecanismos diversos que são criados para pensar determinada realidade e entendê-la. As representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos sociais que as forjaram. Não são discursos neutros, inocentes; ao contrário, produzem estratégias e práticas que tendem a impor determinado discurso, determinados valores e legitimá-los junto à sociedade. Nessa direção, as práticas "visam fazer reconhecer uma identidade social exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição". (CHARTIER, 1990, p. 23) "Não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos dão sentido ao mundo" (CHARTIER, 2002, p. 66). Portanto, para Chartier (1990, p. 28), são "as práticas, complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação".

As representações construídas geram inúmeras práticas e apropriações, de acordo com os interesses sociais e políticos em jogo. Segundo Chartier (1990, p.26), "a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundantes (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem". Nesse sentido, Chartier (1990, p.26-7) chama atenção para a percepção das condições, dos processos que sustentam, que "determinam as operações de construção do sentido", sendo necessário reconhecer "contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajectórias históricas".

Ainda segundo Chartier,

> [...] é preciso situar as apropriações dentro das relações sociais que definem um mundo social particular e, ao mesmo tempo, talvez deva-se retomar algo do sentido foucaultiano deste termo, que assinala que há sempre uma vontade de monopólio, de

> controle, de propriedade, e que a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra. (CHARTIER, 2001, p. 116)

Assim, a apropriação está diretamente relacionada ao papel desempenhado pelos atores sociais, aos discursos produzidos, que, por sua vez, constroem-se nas relações sócio-históricas nas quais estão inseridos, que são, também, relações de poder. Conforme Barros (2005), a noção de apropriação encaminha a interação entre cultura e poder, e promove encaminhamentos sociais e políticos, apontando para seus mecanismos de dominação. Martins (2006, p.131-2) clarifica a questão nos seguintes termos:

> Em cada momento histórico são produzidas ideias, são efetivadas determinadas práticas que são apropriadas por múltiplos sujeitos. [...] Essas ideias e obras adquirem sentido através da multiplicidade de interpretações que constroem suas significações. A apropriação de uma determinada ideia ou valor e, de certa forma, uma produção, cria representações que diferem daquelas do criador. [...] O real está constantemente sendo representado e apropriado pelos sujeitos sociais, que lhe conferem diferentes significados.

Desse modo, pensar a noção de apropriação é pensar como uma determinada ideia é produzida, interpretada, reinterpretada e reproduzida, considerando os mecanismos e sujeitos envolvidos nesse processo, que são responsáveis pela produção de sentido e pela sua legitimação.

Pensar o currículo a partir dessa noção implica concebê-lo como um espaço de representação e, por conseguinte, de apropriação, que busca formalizar determinado discurso, determinado conjunto de conhecimento. Implica considerar todas as negociações realizadas, os conflitos, as mesclas, a multiplicidade de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas e as operações de controle que abarcam sua construção. Segundo Silva (2009), nesse movimento, as prescrições novas se confrontam com discursos e práticas já consolidados, com elementos tradicionais, e acabam por incorporar parte desses elementos, deslocando-os e dando-lhes novos significados, que ora se aproxima, ora se distancia de sua versão original, em função dos interesses em pauta, da mensagem que deseja formalizar.

A noção de apropriação em Chartier, conforme Maciel (2012, p.32), aponta para a compreensão de que, *"*não há cópias ou reproduções de um modelo, nem sucesso ou fracasso de outro, mas criações de sujeitos que levam em conta lugar e época que estão inseridos e elementos da cultura escolar, seus usos e interpretações. Enfim, diferentes formas de apropriação de um modelo". Em Borges (2003, p. 35), encontramos a compreensão de que a apropriação está na base das diferenças e transformações sofridas quando adaptadas às necessidades do contexto histórico. Assim, ela aponta para as classificações e exclusões "que

constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de espaço".

Desse modo, não cabe trabalhar com a noção de apropriação como algo negativo ou positivo, e, sim, concebê-la como uma construção social, que deve ser questionada, problematizada, de modo a entender como operam-se as mudanças sofridas no interior de um dado discurso, bem como as relações de poder e interesse que o envolvem.

Enfim, considerar o currículo, a disciplina escolar como uma apropriação de discursos, políticas e práticas educacionais, permite-nos analisar: as mudanças sofridas por essa disciplina; os discursos produzidos ao logo do tempo; como cada "novo" discurso articula-se aos discursos já consolidados, tornando-se parte destes, reinterpretando-os e produzindo novos significados, é possível pensar suas continuidades; suas limitações; seus avanços; quem/quais grupos estão à frente dessas montagens, dos discursos produzidos; como operam esses grupos; quais seus interesses; quais suas finalidades; quais resultados pretendem alcançar. Permite-nos, portanto, analisar o trabalho de sustentação que envolve uma disciplina, sua constante construção, que passa pela ideia de mudança, de inovação, e que, por isso mesmo, deve ser problematizada. Afinal, de acordo com Goodson (1995), as mudanças apresentadas por uma disciplina decorrem de um processo de "invenção de (novas) tradições", uma vez que esbarram no conservadorismo, no poder do costume, da tradição que a forjou, que, por conseguinte, a mantem em diálogo com os grupos externos ao campo educacional.

CAPÍTULO II

A INSERÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E A LUTA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Ao discutir no primeiro capítulo o referencial teórico-metodológico da pesquisa, foi destacado que o currículo e as disciplinas escolares são construções sócio-históricas em constante movimento. Eles são fruto de uma seleção no interior da cultura, que envolve relações de poder e interesse, as quais legitimam os elementos da cultura considerados como importantes para serem ensinados, a fim de promoverem a formação desejada. Em razão das finalidades do processo educativo, uma disciplina pode se constituir enquanto tal, sem, necessariamente, estar integrada a uma ciência de referência, na medida em que existe uma variedade de práticas e saberes sociais que constituem referência para os saberes escolares[12]. Assim, cada disciplina segue um caminho próprio e dinâmico de institucionalização. (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; FORQUIN, 1993)

De porte dessa compreensão, busco ao longo deste capítulo discutir a constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo das escolas públicas no Brasil e no estado de Goiás até os anos 1970. Procuro, desse modo, conhecer o processo histórico percorrido pela mesma, os atores e grupos sociais que se articularam para pensá-la e defendê-la no currículo, os embates em torno de sua institucionalização, e suas finalidades educativas.

No curso dessa construção, procuro analisar primeiro a relação entre religião e educação no Brasil, abordando: a presença do ensino religioso[13] no âmbito da escola, a gênese desse campo, e seu encaminhamento ao longo da Colônia e do Império. Num segundo momento, penso o contexto republicano e a constituição do Ensino Religioso enquanto disciplina escolar a partir da Reforma Francisco Campos em 1931, e sua "consagração" na Constituição Federal de 1934. Nesse momento, a disciplina passou a ser identificada por uma rubrica própria, e sua oferta foi colocada de forma obrigatória, de modo que passou a gozar de

[12]A despeito dessa compreensão de que a disciplina escolar independe de uma ciência de referência, Goodson (1995) se apoia nos estágios de constituição das disciplinas apresentado por David Layton e destaca que a consolidação de uma dada disciplina no currículo escolar envolve um vínculo universitário, sua constituição em disciplina acadêmica, fato que merece atenção e será analisado no processo de constituição da disciplina Ensino Religioso, conforme a problematização apontada no primeiro capítulo.

[13] O termo ensino religioso (minúsculo) utilizado na discussão do contexto colonial até a primeira República equivale à ideia de saber religioso e não disciplina escolar, uma vez que embora se fizesse presente no espaço-tempo da escola, não configurava uma disciplina conforme compreensão apresentada no primeiro capítulo.

maior sistematização, ainda que continuasse como objeto de conflito em razão da laicidade do Estado e da defesa do caráter leigo do ensino.

Apresento, ainda, a trajetória histórica do ensino religioso no estado de Goiás e sua constituição em disciplina escolar, com vistas a conhecer como esse ensino foi apropriado nessa unidade federativa, sua apresentação na legislação e sua incorporação nas escolas. Vale ressaltar que, ao analisar a trajetória do ensino religioso, seja em âmbito nacional ou em Goiás, não busco realizar um estudo minucioso desse processo histórico, mas apenas pensar a dinâmica que o moldou como disciplina, sua construção social, o que reflete na forma como se apresenta na atualidade.

Em sua construção, o Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar, envolve uma dimensão social e uma instituição específica, a religião e a Igreja. Principalmente, a Igreja Católica Apostólica Romana[14], que, em todo tempo, mobiliza-se em defesa desse ensino. Destarte, é importante pensar a religião como um elemento da cultura que é apropriado pela Educação, pela escola e que abarca a disciplina Ensino Religioso, revestindo-a de um caráter peculiar.

Ao discutir a construção do Ensino Religioso neste capítulo, evidencio o trabalho realizado pela Igreja Católica e pelos grupos que a ela se associam com vistas a defender a inserção do Ensino Religioso no currículo escolar e sua institucionalização. Defendo que o período que compreende esta análise - entre os anos 1930, quando o Ensino Religioso começou a se construir como disciplina escolar, até os anos 1970 - é marcado por um trabalho de institucionalização do Ensino Religioso, em que a(s) Igreja(s) e os grupos religiosos precisavam, a todo o momento, quando da elaboração das leis nacionais, provar a importância dessa disciplina. Para tanto, alegavam que ela não feria a Constituição, tampouco o caráter laico do Estado. Assim, a luta empreendida para sua inserção e/ou para a garantia de sua oferta no corpo da legislação, e, por conseguinte, no currículo, é fato também peculiar na história dessa disciplina.

Ademais, reitero que o Ensino Religioso está presente nas escolas brasileiras desde o processo de colonização do país como um saber escolar, tendo se constituído, posteriormente, como disciplina escolar, e permanecendo, até os dias atuais, gozando de certa estabilidade curricular, ainda que sempre contestada. Trata-se de uma presença marcante que revela traços da organização social, cultural e política do Brasil, e que também expõe os embates quanto à associação entre religião e Educação, Estado e igrejas, público e privado, as relações de poder

[14] A partir daqui utilizo apenas o termo Igreja Católica para me referir a Igreja Católica Apostólica Romana.

e interesses que a legitimam nos currículos escolares. Trata-se, pois, de sua construção sócio-histórica, conforme passo a discutir.

2.1. Religião e educação: fundamentos para o Ensino Religioso nas escolas

De acordo com Forquin (1993, p. 16), o que a escola transmite é sempre algo da cultura. É "um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores", que tem uma legitimidade social.

Entre os elementos da cultura, inscreve-se a religião, que sempre se fez presente no cenário social, acompanhando o ser humano em sua trajetória histórica, e subsistindo ao tempo, às críticas e às próprias reformulações. A religião faz parte da construção da existência humana, inspira condutas e valores, faz reconhecer uma forma de ser e estar no mundo, é um sistema de representação, de símbolos, estando, portanto, intimamente ligada à cultura.

Por ser um elemento da cultura, possuir um forte aparato institucional e grande poder mobilizador, a religião é apropriada pela educação em sentido lato e estrito, juntas estabelecendo uma relação intrínseca que remonta aos tempos antigos e se expressa, principalmente, através da atuação da Igreja Católica, que alimentou essa relação de forma a participar da formação dos indivíduos, inculcar seus valores e exercer um controle sobre os mesmos. Desta feita, desde os primórdios do cristianismo, passando por toda a Idade Média, até o Iluminismo, "não se concebia a educação como dissociada da evangelização e da catequese cristã", fato que atravessou a própria modernidade e, ainda hoje, apresenta certos resquícios. (CASSIMIRO; AGUIAR, 2012, s/p)

De acordo com Chervel (1990, p. 187), a finalidade religiosa foi uma das primeiras preocupações do ensino escolar, a partir do qual o professor deveria inculcar nas crianças "o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para com eles mesmos". Para o autor, a finalidade religiosa ainda corresponde às finalidades da escola contemporânea. Isso ocorre, certamente, porque "a religião insere as pessoas em atividades que envolvem relações de autoridade, respeito a regras, valores, dentre outros", que serve aos interesses da sociedade, e, principalmente, porque "a religião ainda se constitui um importante elemento de legitimação e integração social, do qual não abrem mãos os detentores do poder político". (TOLEDO; IGLESIAS; BARBOZA, 2012, p.29; 40)

Essa relação entre religião e educação se fez sentir no contexto brasileiro. Os quesitos evangelização e catequese constituíram a gênese da educação escolar no país, permeando grande parte de sua história, principalmente durante a colonização e o Império. Em todo tempo, o saber religioso esteve presente de maneira muito significativa no ensino escolar e

por muito tempo esteve sob os auspícios da Igreja Católica, vindo por iniciativa desta, mediante a aceitação social, a se converter em disciplina escolar.

A primeira ideia de ensino religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país, enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese, ou seja, ensino da religião. Isso porque, o projeto de colonização das novas terras estava imerso no movimento da Contra-Reforma, que visava defender e propagar a fé católica frente aos avanços do protestantismo.

Essa reforma católica foi apresentada no Concílio de Trento (1545-1563) e, como um de seus resultados práticos, tem-se um forte investimento em Educação, o que se dá por meio da criação de escolas religiosas e ações catequistas para o ensino e formação na fé católica. Entre as associações criadas, estava a Companhia de Jesus, ordem missionária que viria a se destacar no campo educacional e influenciar fortemente a Educação no Brasil. (INCONTRI; BIGHETO, 2004)

De confissão católica, Portugal foi o "primeiro reino da cristandade a solicitar os serviços da Companhia de Jesus, através de D. João III, que procurava religiosos para realizar missões em seus territórios ultramarinos". (FLECHA, 2009, p. 29) Assim, com o apoio da Coroa portuguesa, os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, imbuídos da missão religiosa de converter os gentios à fé católica e, também, com a incumbência colonizadora de provocar a aculturação. (SAVIANI, 2008)

Para atingir esses objetivos, os jesuítas se utilizaram, primeiro, do contato, da aproximação, do convencimento; e, num segundo momento, priorizaram as práticas pedagógicas institucionais, criando, para tanto, várias escolas e seminários. Nesse sentido, considera-se que a história da educação brasileira tem início com o trabalho dos jesuítas, que iniciaram, também, a associação entre religião e educação no Brasil, por meio da catequese. Como salienta Saviani (2008, p. 31), "há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil". Assim, assevera o autor:

> O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (SAVIANI, 2008, p.43)

Esse plano de estudos foi posteriormente substituído pelo *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos constituído por um conjunto de regras, códigos, métodos e práticas que buscavam regulamentar o ensino em todos os colégios da Companhia de Jesus. (FLECHA, 2009) Ademais, Saviani (2008, p. 56) destaca que era um plano de "caráter universalista e

elitista", que comportava o curso de humanidades, denominado "estudos menores", e os cursos de Filosofia e Teologia, denominados "estudos superiores", os quais, no Brasil, limitaram-se à formação dos padres catequistas.

De acordo com Flecha (2009), aspectos da educação religiosa faziam-se presentes em muitas das regras do *Ratio*, mas principalmente nas regras referentes aos professores das classes inferiores, que deveriam:

> rezar sempre uma oração antes do início das aulas; exortar os alunos a assistirem à missa diariamente e à pregação nos dias de festa; a recitarem de cor (principalmente nas classes de Gramática) a doutrina cristã; a fazerem orações diárias a Deus, bem como a rezarem o terço ou ofício de Nossa Senhora; a realizarem o exame de consciência diário; a receberem, de forma frequente, os sacramentos da Penitência, bem como da Eucaristia; a fugirem dos maus hábitos e a praticarem sempre as virtudes dignas de um cristão. O ensino da doutrina cristã deveria se acomodar à idade do aluno, associando a fixação pela memória com uma sólida explicação, como estabelecia a "*Ratio*". (FLECHA, 2009, p. 90)

Ainda segundo Saviani (2008), as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* fundamentavam-se no pensamento de Tomás de Aquino, baseado em uma visão essencialista de homem. Corrobora essa assertiva os estudos de Zotti (2004, p. 24), que define, em linhas gerais, que "a organização da educação jesuítica, mais especificamente o currículo humanista, tinha objetivo acima de tudo religioso".

Em face desses apontamentos, percebe-se que o saber religioso, configurado como ensino da doutrina cristã católica, não estava restrito ao espaço-tempo de uma disciplina, matéria de ensino[15]. Ao contrário, estava entrelaçado aos outros saberes, permeava todo o espaço-tempo do currículo, da escola, bem como as atividades extraescolares. Demarcava, pois, a finalidade religiosa que envolvia a Educação e a configurava como um *habitus* a ser inculcado nos alunos, o qual deveria ser apreendido como um traço da cultura, e que, por isso, extrapolava a perspectiva disciplinar.

Outro aspecto importante desse período é a relação intricada entre público e privado. A primeira vista, parece óbvio que as escolas criadas pelos jesuítas pertenciam à esfera privada, visto estarem sob o controle de uma ordem religiosa. Contudo, como indica Saviani (2008), o ensino ministrado pelos jesuítas poderia ser considerado público, dado que sua manutenção era garantida com recursos da Coroa Portuguesa, financiamento público, e, ainda, pelo caráter de ensino coletivo que assumia. No que tange aos demais critérios materiais, às

[15] Cabe destacar que Chervel compreende disciplina como um modo de disciplinar o espírito e utiliza o termo disciplina escolar para se referir à disciplina da educação básica. Goodson por sua vez, entende disciplina "como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica e, para o caso das escolas primárias e secundárias, utiliza o termo matéria escolar". (BITTENCOURT, 2003, p. 23)

diretrizes pedagógicas, aos componentes curriculares, às normas disciplinares, aos instrumentos de avaliação e infraestrutura, esse ensino estava sob o domínio privado.

Essa relação complexa teve suas raízes no Padroado, instituição ibérica medieval em que a Igreja Católica e as monarquias luso-hispânicas estabeleciam um regime de colaboração entre si por meio de tratados e alianças. Por meio desse acordo, a Coroa Portuguesa manteve as obras criadas pela Igreja Católica, particularmente as obras educacionais, bem como a criação e manutenção de escolas. Através de sua atuação no campo educacional, a Igreja Católica criou uma tradição de ensino que incorporava o saber religioso como elemento essencial na formação do indivíduo. (CURY, 1993; 2005) Dessa forma, defrontamos, desde o início da história da escola pública no Brasil, com questões relativas à secularização e religiosidade no campo do ensino.

No final do século XVIII, sob a influência das ideias iluministas, aconteceu uma reestruturação da administração portuguesa: as Reformas Pombalinas da instrução pública, que levaram à expulsão dos jesuítas em 1759 e "indicam um rompimento com o humanismo aristotélico-tomista vigente, em virtude da tradição jesuítica". (HILSDORF, 2011, p. 22) Segundo Saviani (2008), essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas tendo como base as ideias laicas, que instituíam o privilégio do Estado em matéria de instrução. No entanto, em meio às reformas implantadas, cuja aspiração era a estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos, manteve-se o ensino da doutrina cristã no currículo dos estudos menores, bem como a orientação católica.

Com a Independência do Brasil e a instituição do Império, a religião católica foi afirmada como religião oficial do país através da Constituição[16] de 1824 e do Padroado, reconhecido no país em 1827 pela bula papal *Proeclara Portugalliae*. Nesse mesmo ano, foi criada a primeira Lei Nacional de Instrução Pública, que contemplou, em seu bojo, o ensino religioso, conforme dispõe o artigo 6º:

> Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

[16] Conforme o Artigo 5º da Constituição do Império brasileiro, "a Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo". (BRASIL, 1824)

Em 1853 foi publicada a segunda edição das *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*[17], que, de acordo com Cury (1993), faziam referência particular ao ensino religioso escolar, assim como alertava sobre a obrigação dos mestres para com o ensino da doutrina cristã, e apontavam para uma vigilância do Arcebispado quanto à realização do mesmo, conforme dispõe os títulos abaixo.

> **3** Porque não só importa muito, que a Doutrina Christã e bons costumes se plantem na primeira idade, (1) e puerícia dos pequenos, mas também se conservem na mais crescida dos adultos, aprendendo uns juntamente com as lições de ler, e escrever [...]
> **5** E para que os Mestres dos meninos, e Mestras das meninas não faltem á obrigação do ensino (7) da Doutrina Christã. Mandamos a nossos Visitadores inquirão com grande cuidado, se elles fazem, o que devem, para que, sendo descuidados, sejão admoestados, e punidos, e lhes revogarmos as licenças, que de Nós tiverem, sem as quaes não poderão ensinar. (MONTEIRO DAVIDE, 1853, livro I, título II)

Considerando a preocupação em garantir a oferta do ensino religioso/Doutrina Cristã, defendo que o arcebispado baiano apresentou-se como um fator externo ao campo educacional, mostrando-se importante na defesa desse ensino nas escolas, e corroborando para a sua estabilidade.

Ainda em relação ao ensino primário, foi aprovada, em 1854, a Reforma Couto Ferraz, que dispunha no artigo 47 do Decreto n. 1.331-A, que "o ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município", e poderia compreender, também, outros estudos, como "a leitura explicada dos evangelhos e notícia da História sagrada". (ZOTTI, 2004, p. 42)

De acordo com Bittencourt (1992) e Santos (2009a), a Doutrina Cristã e a História Sagrada era ensinada de forma obrigatória nas escolas primárias desde o início do Império e se entrelaçava a outros saberes, disseminando-se em diversos manuais escolares, principalmente nas cartilhas e livros de leitura trabalhados nas aulas de alfabetização.

No que tange ao ensino secundário, esses saberes, também obrigatórios, apresentavam um melhor delineamento, fato que se fez sentir, particularmente, nos programas de ensino do Colégio Pedro II. Essa instituição é tomada como referência visto que foi a primeira instituição pública de ensino secundário do Brasil, criada em 1837 e colocada como modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário criados no Império. Dada sua inspiração humanística, voltada para a formação integral dos indivíduos, o ensino religioso, denominado "instrução religiosa", desfrutou de grande prestígio nas primeiras décadas do

---

[17] As *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* foram publicadas pela primeira vez, em 1707, pela Igreja Católica. Baseado na tradição bíblica e nas constituições portuguesas, essas constituições se apresentaram como "as diretrizes jurídicas e ideológicas para confirmar e legitimar todo um sistema de poder imposto pelo Estado absolutista e pela Igreja". (CASSIMIRO, 2006, p. 23)

curso, sendo um dos principais agentes da educação moral dos alunos. (CUNHA JUNIOR, 2008)

Segundo Cunha Junior (2008, p. 112), em uma vertente católica, a instrução religiosa visava,

> [...] de uma lado, combater os vícios e os defeitos morais – o egoísmo, a preguiça, a ingratidão, a libertinagem, a masturbação. De outro lado, inspirar as virtudes (a fé, o temor a Deus, a obediência, a compaixão, o respeito, a modéstia, o amor ao trabalho, a disciplina, a lealdade, a franqueza, a honra), [...] e o respeito às leis e às instituições, a firmeza do caráter e a pureza moral. (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 112)

Nota-se, aqui, um arcabouço de finalidades educativas atribuídas ao ensino religioso, superando sua finalidade inicial de catequização e colocando em destaque seu aspecto funcional, na promoção da formação moral do indivíduo. Esse discurso foi fortemente apropriado no contexto de transformação desse ensino em disciplina escolar na década de 1930, e permeou toda a trajetória da disciplina, justificando, por vezes, sua oferta.

De acordo com o Regulamento n. 8 do Colégio Pedro II, a instrução religiosa tinha lugar, tempo[18] e conteúdo definidos no curso dos estudos, a saber:

> Art. 86. Nas quintas feiras, e Domingos, terá lugar a instrucção Religiosa distribuída pelo seguinte modo.
> Art. 87. Além da Missa, homilia e Orações de vésperas, que são comuns para todo o Collegio, os Alummos da Aula 8ª decorarão Historia Sagrada, e pedaços do Novo e Velho Testamento, que lhes serão explicados pelo Capellão.
> Art. 88. Os das Aulas 7ª, e 6ª, decorarão o Cathecismo da Diocese com as explicações, que o Capellão julgar necessarias.
> Art. 89. Os das Aulas 5ª, 4ª e 3ª, assistirão á exposição dos Dogmas da Religião, e das provas, em que se apoião.
> Art. 90. Para os das Aulas 2ª, e 1ª, haverá conferencias philosophicas sobre a verdade da Religião, sua historia, e os benefícios, que lhe deve a humanidade. (CUNHA JUNIOR, 2008, p.112)

A despeito dessa organização e da prescrição no regulamento do colégio, o ensino religioso não constituía uma disciplina escolar, mas tratava-se tão somente de normas e obrigações dos alunos; fazia parte da educação como um todo e se entrelaçava a outros saberes. Nessa direção, Santos (2009a, p. 89) observa que, nos programas de ensino do Colégio Pedro II, "a História bíblica ou sagrada aparecia imbricada com a História civil ou profana, relação esta evidenciada nos conteúdos de História Antiga", em que se trabalhava o passado cristão. Já nos conteúdos de História Medieval, trabalhava-se a História, os feitos e

[18] Para Cunha Junior (2008, p. 112), a instrução religiosa possuía assim vários dos elementos que caracterizam uma disciplina/cadeira escolar, considerando o que estabelece Chervel quando trata de especificidades das disciplinas escolares: "tempos e espaço específicos, sujeitos e corpo de conhecimentos próprios e organizados". Ainda, segundo esse autor, "o desenvolvimento da fé católica no Colégio Pedro II não se esgotava nos tempos e espaços próprios da cadeira instrução religiosa. Esta se transformava numa prática comum e cotidiana – missas, orações, confissões e comunhão – sobre a qual outros profissionais do Colégio assumiriam também responsabilidades". (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 113)

dogmas da Igreja Católica[19]. A separação oficial desses conteúdos aconteceu a partir do Decreto n. 2.006 de 1857, quando foi regulamentada a oferta da História Sagrada e Doutrina cristã no currículo escolar. Em decorrência deste Decreto, em 1859, através do Decreto nº 2.434, foi instituída uma cadeira para o ensino da Doutrina Cristã e da História Sagrada no Colégio Pedro II, que seria exercida por um capelão do Colégio. (CURY, 1993)

Segundo Santos (2009a, p. 89), a Doutrina Cristã e História Sagrada era introduzida no primeiro ano do curso, e seus conteúdos abrangiam temas doutrinários/católicos, como "a criação do mundo e do homem, os profetas, a Vida e Morte de Jesus Cristo e os Sacramentos, Mandamentos ou dogmas da Igreja". Segundo Bittencourt (1992), apesar de figurar em livros específicos para esse campo do saber, os conteúdos de História Sagrada também eram disseminados nos compêndios de História Universal.

Os decretos, reformas e projetos que se seguem durante o Império, voltados para o ensino secundário, particularmente no Colégio Pedro II, tendiam a trazer, na grade curricular, a Religião e História Sagrada no primeiro ano do curso, juntamente com disciplinas como Português, Geografia e Aritmética, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 01- O Ensino Religioso nos projetos e reformas do ensino secundário no Império (1854-1881)

1854 – Reforma Couto Ferraz	**1870 – Reforma Paulino de Souza**	**1876 – Decreto n. 6.130[20]**	**1881 – Reforma Barão Homem de Mello[21]**
1º ano: Português; Latim; Geografia; História Sagrada.	1º ano: Religião e História Sagrada; Português; Geografia elementar e descritiva em geral; Aritmética elementar.	1º ano: Religião e História Sagrada; Português; elementos de Geografia e de Aritmética.	1º ano: História Sagrada; Português; Noções de Geografia; Aritmética e nomenclatura geométrica.

Fonte: Haidar (*apud* ZOTTI, 2004).

Cury (1993) aponta que, em meio a essas reformas, outros projetos menos ortodoxos, de cunho liberal, começaram a aparecer para o ensino primário e secundário, os quais defendiam um caráter facultativo para o ensino da Religião e História Sagrada, principalmente para os alunos não católicos. Foi o caso do projeto de Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que suprimiu sua obrigatoriedade no Colégio Pedro II; e também do projeto de Rui

[19] Fundamentada nos estudos de Bittencourt, Santos (2009a, p. 90) assevera que "o fato da história civil se fundir com a história sagrada nesse período deve-se em grande parte à concepção de que a história tinha um compromisso com a formação moral, com os valores cristãos indispensáveis à construção de uma nação que buscava na civilização ocidental o seu modelo de política e cultura. Dessa forma, os princípios da religião católica eram veiculados não apenas nas aulas de catecismo, mas também nos conteúdos de História".

[20] Altera os Regulamentos do Imperial Collegio Pedro II.

[21] A reforma Barão Homem de Mello, em 1881, foi a última reforma sofrida pelo Colégio Pedro II durante o Império (ZOTTI, 2004).

Barbosa, em 1882, que defendia uma espécie de Ensino Religioso confessional nas escolas primárias. Aliás, no projeto de Rui Barbosa, verifica-se a primeira referência exata da rubrica ensino religioso, ao colocar que:

> I – O Ensino Religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edifício escolar, se assim o requererem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca durante mais de quarenta e cinco minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. (BARBOSA *apud* CURY, 1993, p. 23)

Essa prescrição deve-se muito provavelmente ao crescimento, no Brasil, da presença de outras confissões religiosas, bem como das seitas maçônicas e das correntes positivistas e liberais, as quais apresentavam novas concepções de sociedade e de Educação, fortalecendo, assim, o conflito entre o religioso e o secular no país[22]. Leôncio de Carvalho, e principalmente Rui Barbosa consideravam essa problemática em seus projetos. Rui Barbosa, apesar de defender o ensino religioso nas escolas públicas, ainda que fora do horário regular das aulas, defendia o ensino leigo nas escolas normais primárias. (CURY, 1993) Como pondera Cury, embora esses projetos não tenham sido aprovados, suas proposições e intencionalidades marcaram a tônica do debate que se instaurou com a proclamação da República: o ideal de laicidade do Estado.

No entanto, a despeito dessas tendências secularizantes e laicas, o ensino religioso permeou as práticas das escolas públicas ao longo dos períodos Colonial e Imperial como algo dado, natural, sem sofrer grandes objeções, em razão da aliança entre Estado e Igreja Católica, e, particularmente, em razão da representação social dessa última. Ademais, foi, em grande parte, em função dessa representação social, das práticas e apropriações criadas a partir dessa instituição, que o ensino religioso constituiu-se em disciplina escolar e alcançou o *status* de tradição curricular.

Diante do exposto, considero que o ensino religioso fez-se presente desde o início da história da educação escolar brasileira, ainda que concebido como catequese, ensino da doutrina cristã católica. Nesse contexto, o ensino religioso não pode ser definido como disciplina escolar, mas como um saber que se entrelaçava com os demais, sem dispor de uma maior sistematização. Dessa forma, sem querer recuperar as "origens" dessa disciplina, como adverte Julia (2002), traçar seu percurso da Colônia ao Império é necessário para se pensar a

---

[22] Em função desse contexto, o ensino religioso, embora tenha permanecido nos planos de estudo do Colégio Pedro II até o final do Império, foi paulatinamente, perdendo forças a partir da década de 1970. (CUNHA JUNIOR, 2008)

dinâmica cultural, social e política que veio a moldar a disciplina Ensino Religioso, conforme passo a discutir.

2.2. A constituição da disciplina Ensino Religioso

O ensino religioso constitui-se em disciplina nas escolas públicas brasileiras no início da segunda República, em um contexto marcado por lutas e conflitos em razão do ideal republicano de laicidade do Estado e do ensino. Não obstante as particularidades desse contexto histórico, ele recupera as complexas relações entre Igreja e Estado, secular e religioso, e público e privado, forjados desde a colonização do país como uma marca indelével na construção dessa disciplina, e permeando toda sua história. Vale ressaltar que essa relação, às vezes revestida de novas roupagens, é aceita por grande parte da sociedade, o que corrobora para a inserção e estabilidade da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, a despeito dos conflitos que a cerca.

O primeiro confronto enfrentado pelo ensino religioso, que figurava como saber e prática imbricados com os demais saberes escolares, deu-se em 1889, com a instauração da República brasileira. Nesse momento, ele foi retirado do currículo escolar prescrito, passando a ser objeto de luta entre grupos que faziam a sua defesa como disciplina regular no currículo escolar, e grupos que defendiam o ensino laico.

A República, aspiração de muitos indivíduos e grupos sociais, alimentada nas décadas finais do Império, a partir das transformações socioeconômicas experimentadas à época, fez-se marcada por ideais positivistas. Desse modo, o novo regime atendeu às tendências secularizantes e instituiu o Estado laico, fato esperado pela Igreja Católica, que reivindicava uma separação harmoniosa. (CURY, 1993)

Nesse sentido, houve a dissolução do regime do Padroado e a separação entre Estado e Igreja no Brasil, fato oficializado pelo Decreto n. 119-A de 07 de janeiro de 1890. Foi inaugurando, portanto, um novo momento na história do país, que repercutiria fortemente no campo educacional, e, em particular, no ensino religioso. Isso porque, embora estivesse preparada para a separação, a Igreja Católica esperava ser atendida em seus interesses, mantendo sob seu domínio a administração de registros de nascimento e morte, a realização de casamentos, bem como a oferta do ensino religioso nas escolas públicas, de forma a se fazer presente em todo curso da vida dos indivíduos e zelar pela sua educação e formação dos mesmos. Contudo, os decretos que se seguiram restringiram sua atuação, pois se oficializou o

casamento civil, a secularização dos cemitérios e o ensino leigo. Isso provocou sua revolta e mobilização[23], por considerar a laicidade como ateísmo. (CURY, 1993)

No que tange ao ensino religioso, a primeira Constituição republicana, sancionada em 1891, particularmente, reafirmou sua posição contrária a esse ensino, ao defender no artigo 72, parágrafo 6º, que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". (BRASIL, 1981) Essa prescrição consolidou a exclusão oficial do Ensino Religioso do currículo das escolas públicas[24]. Conforme Saviani (2008, p. 179), dentre os ataques sofridos, "a exclusão do Ensino Religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas". Assim, assistimos, a partir desse momento, o poderio da Igreja Católica como um fator externo ao campo educacional de defesa do ensino religioso nas escolas, mas elemento relevante para a inserção e busca de estabilidade dessa disciplina no currículo escolar. Isso porque a Igreja Católica vai, a todo o momento, lutar para garantir a inserção da disciplina no currículo e defender sua importância e legitimidade junto ao Estado laico, de forma a conferir-lhe um caráter institucional.

Para a Igreja, o ensino laico era uma violência imposta à consciência cristã, à tradição religiosa do país. Assim, ela reclamava para si a competência para com a educação moral dos brasileiros, colocando-se como a única instância capaz de inculcar os valores humanos e formar os bons cidadãos, que era de interesse da sociedade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) Com esse discurso, a Igreja passou a se mobilizar em defesa do ensino religioso nas escolas públicas. Segundo Saviani:

> A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do Ensino Religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial na forma de livro didáticos para uso nas próprias escolas públicas assim como na formação de professores, para o que ela dispunha de suas próprias Escolas Normais. (SAVIANI, 2008, p. 179)

---

[23] Nesse cenário, ao perder parte de seu poder, a Igreja também se viu liberta das intervenções estatais, abrindo possibilidade para sua reforma interna. Influenciada pelas ideologias estrangeiras, pelo movimento de europeização e romanização, a Igreja Católica no Brasil, se lançou no processo de romanização, que se fez a partir da doutrinação difundida através das homilias, publicações periódicas e da organização de um sistema educacional, que contou com a criação de um sistema de ensino destinado à educação feminina. Em sua mobilização, a Igreja se colocou como a religião nacional e buscou inculcar e defender os sentimentos cristãos, recebendo assim, o apoio de grande parte da população, especialmente, de intelectuais e políticos. Dessa forma, a Igreja se fortaleceu internamente, por conseguinte, tornou-se uma força externa importante, que lhe permitiu atuar frente a seus interesses. (CURY, 1986; 1993; MOURA e ALMEIDA, 1986).

[24] De acordo com Cunha (2007a), no lugar do ensino religioso foi, por vezes, introduzido no currículo escolar a disciplina Moral ou Moral e Cívica, que objetivava em um fundamento positivista, zelar pela formação moral dos educandos e pelos seus deveres para com a pátria.

Saviani (2008) chama a mobilização da Igreja de resistência ativa, porque não se limitou apenas ao direito de discordar e de criticar o que estava estabelecido, o que lhe conferiria um caráter passivo, mas também se organizou, individual e, principalmente, coletivamente, utilizando mecanismos e estratégias diversas, com destaque para sua atuação política ao longo da República.

Em um primeiro momento, a Igreja Católica buscou reivindicar, com base na sua influência política, a presença facultativa do ensino religioso no currículo escolar, como sinaliza a Carta Pastoral enviada por D. Leme em 1916: "Dêem-nos a nós, que somos a totalidade da nação, aquilo que a mais livre das repúblicas, a norte-americana, não nega aos seus súditos católicos, em minoria: o Ensino Religioso facultativo". (CINTRA *apud* CURY, 1993, p. 25) Essa Carta Pastoral "propunha uma ação decisiva e operante com o fim de alterar as bases agnósticas e laicista do regime". Para tanto, reivindicava o retorno do ensino religioso e o reconhecimento por parte do Estado de o Brasil como "nação católica". (CURY, 1986, p. 15)

Diante das resistências encontradas, a partir de 1920 a Igreja Católica acionou de forma mais efetiva, através de várias medidas importantes, estratégias de resistência ativa. Em 1921 foi fundada a revista *A Ordem*, que se apresentou como principal veículo de difusão das posições católicas e de resistência ao avanço dos movimentos reformistas e sociais no país. Em 1922 foi criado o Centro Dom Vital, espaço onde se reuniam os intelectuais católicos, dentre os quais merecem destaque: Alceu Amoroso Lima, conhecido sob o pseudônimo literário de Tristão de Ataíde, e o padre jesuíta Leonel Franca. O Centro Dom Vital tornou-se um baluarte da defesa dos ideais conservadores da Igreja Católica no Brasil e de crítica aos ideais liberais por meio da publicação d'*A Ordem*. Ainda em 1922, foi fundada a Confederação Católica, e, a partir de 1928, foram criadas Associações de Professores Católicos (APCs) em diversas unidades da federação. (SAVIANI, 2008)

Em face dessas medidas e da força que aglutinara, a Igreja Católica mobilizou-se no processo da Revisão Constitucional de 1925-26, com o objetivo de reverter o dispositivo da laicidade. Conforme Cury (1993, p. 26), "durante a revisão, a bancada católica pressionará em torno de duas emendas de plenário: a primeira (de nº 9) trata do Ensino Religioso nas escolas públicas oficiais e a segunda (de nº 10) trata do reconhecimento da Igreja Católica como sendo a religião da maioria da população". No que se refere ao ensino religioso, a emenda defendia que o ensino leigo não excluía das escolas o ensino religioso facultativo. Ambas as emendas foram para votação em plenário, o que provocou uma onda de manifestações diversas da sociedade civil, e evidenciou, particularmente, a pressão da comunidade católica

em favor da sua aprovação, sinalizando o aparato cultural e social que envolveu a inserção desse saber no currículo escolar. Contudo, por diferença mínima de onze votos, a emenda relativa ao ensino religioso no currículo escolar não foi aprovada, o que, segundo Cury (1993), ocorreu porque ela apareceu associada à emenda de nº 10 que, de certa forma, associava a Igreja ao Estado.

Assim, o ensino religioso seguiu teoricamente excluído das escolas públicas, sendo, por vezes, substituído pela disciplina Educação Moral, "que os positivistas mais radicais gostariam que fosse a 'religião da humanidade', conforme a doutrina de Augusto Comte". (CUNHA, 2007b, p. 02) Esse grupo de pensadores defendia uma concepção de moral como ciência positiva, desligada da moral religiosa, uma ligação transcendental. Em 1925, o Decreto n. 16.782-A introduziu, pela primeira vez, a disciplina Instrução Moral e Cívica no currículo do ensino secundário, o que, conforme Zotti (2004), tinha por objetivo promover um controle ideológico em razão da crise política vivenciada no período. Contudo, apesar da emergência dessa disciplina e de sua concepção de moral, ela não excluiu o ensino religioso das escolas; ao contrário, esses saberes dialogavam entre si, conviviam quando o ensino religioso não se constituía em disciplina curricular.

Ademais, defendo que, embora o ensino religioso não estivesse legitimado como disciplina curricular, ele foi retirado apenas teoricamente do currículo, porque, na prática, permaneceu, dado seu peso na "tradição escolar" e em razão do interesse da comunidade em mantê-lo. Nessa direção, Cury (1993) alerta para a flexibilidade que garantia a presença do ensino religioso nas resoluções estaduais e nas escolas, o que acabou permitindo sua inserção nas escolas públicas, ainda que fora do horário normal das aulas e do currículo escolar.

Segundo esse autor, alguns estados, como Ceará, Minas Gerais[25], Rio Grande do Sul, Pernambuco e Santa Catarina introduziram a disciplina Ensino Religioso com matrícula de caráter facultativo nas escolas públicas, o que se deu principalmente pela mobilização local da Igreja Católica e pelo envolvimento religioso dos atores sociais. Lima (2008, p.16) aponta que "o ER se fez presente e atuou em fidelidade aos princípios estabelecidos sob a orientação da Igreja Católica". Essa particularidade confirma a tese de Julia (2002, p. 47), segundo a qual é um erro pensar "que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas

[25] Cabe destacar que o estado de Minas Gerais sob forte influência da hegemonia religiosa católica, se colocou a frente no processo de inserção do ensino religioso no currículo escolar, transgredindo mais ostensivamente a norma constitucional e influenciando a mobilização da Igreja e os próprios direcionamentos nacionais. Esse movimento encontrou apoio na figura de Francisco Campos, então secretário do Interior e Justiça do governo mineiro e deputado federal, que se colocara em defesa desse ensino, vindo a torná-lo oficial, quando ministro da educação do Governo Vargas. (CUNHA, 2007a)

escolares, ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome", e sinaliza, também, um elemento marcante no processo de constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar.

Com a Revolução de 1930, a Igreja Católica acabou se transformando em uma força social fundamental no processo político, uma vez que sua força moral e seu enorme poder mobilizador interessavam aos grupos que assumiram o comando do Estado. Consciente de sua própria força e da instabilidade do Governo Provisório, a Igreja Católica aproveitou a situação favorável e se colocou como um instrumento importante para defesa dos ideais nacionalistas e de manutenção da ordem, de forma a conseguir, ao mesmo tempo, inculcar os valores cristãos e voltar à cena política, recuperando seu poder junto ao Estado. Muito bem articulada, ela apoiou o Governo Vargas e criou uma comissão especial de católicos para defender seus interesses junto ao mesmo, como a inclusão da disciplina Ensino Religioso de caráter obrigatório no currículo escolar. Essa era a bandeira de luta dessa instituição no campo educacional, por considerar que o ensino leigo não era capaz de educar os indivíduos. (CURY, 1986; 1993)

Em face da pressão sofrida e por ver na Igreja Católica uma instituição importante para a manutenção da ordem nacional, o Governo colocou-se a favor da inserção da disciplina Ensino Religioso nas escolas oficiais, o que foi regulado pelo Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931, baixado pela Reforma Francisco Campos. Cury (1986) resume em quatro pontos a motivação de Francisco Campos para decretar a inserção dessa disciplina:

> Primeiro: o fim da escola é educar, isto é, formar o homem. Segundo: não é possível formar o homem sem um ideal de sua natureza e de seus destinos, isto é, sem uma concepção ético-religiosa da vida. Terceiro: uma concepção ético-religiosa da vida não pode ser ditada pelo Estado, especialmente se este for leigo, pois violaria o direito natural dos pais quanto à educação dos filhos. Quarto: o Ensino Religioso, determinado pela vontade das famílias, impõe-se portanto, como dupla necessidade de uma exigência pedagógica, e de um respeito jurídico às liberdades espirituais dos cidadãos. (CURY, 1986, p. 108).

A justificativa de Francisco Campos, intimamente relacionada à ideia de que o ato de educar passa pela dimensão religiosa, satisfazia os interesses católicos, ao passo que contrariava o pensamento dos pioneiros, que criticavam o Decreto como fruto de um acordo político. (CURY, 1986) Composto por onze artigos, o Decreto dispunha que:

> Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião. Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem. Art. 3º Para que o Ensino Religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo. Art. 4º A organização dos programas do Ensino Religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas. Art. 5º A

> inspeção e vigilância do Ensino Religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado. Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos. Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso. Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados. Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, afim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do Ensino Religioso ministrado nas escolas oficiais. Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o Ensino Religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931)

Em síntese, esse Decreto marcou o processo de institucionalização da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, a qual deveria ser ofertada a todos os níveis de ensino. No entanto, o Decreto apresentou certa confusão na rubrica dessa disciplina, ora entendida como ensino da religião, ora entendida como Ensino Religioso ou instrução religiosa. Isso se explica pelo caráter confessional que a disciplina assumiu em sua primeira configuração, bem como pela ausência de uma discussão epistemológica, de uma sistematização mais rigorosa.

Dado seu caráter confessional, a disciplina Ensino Religioso deveria ser lecionada pelos ministros do culto de opção, que também estabeleceriam o conteúdo e os materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula. Considerando que o catolicismo era a religião de quase a totalidade da população à época, e que era necessário reunir uma turma de vinte alunos para que a disciplina fosse ministrada, que certamente deveriam ser de uma mesma confissão religiosa, depreende-se que a disciplina Ensino Religioso ofertada era predominantemente, senão exclusivamente, de cunho confessional católico. Outros fatores mencionados por Cury (1993) que também merecem atenção, como: o caráter facultativo da disciplina; a necessidade de requerer a dispensa da mesma e/ou sua matrícula; e, ainda, o fato de não se mencionar nenhuma atividade a ser realizada para os alunos que obtivessem a dispensa da mesma, embora estivesse sinalizado que a disciplina Ensino Religioso não poderia prejudicar o horário das aulas das outras disciplinas. Há que se supor que, certamente, a disciplina era ministrada fora do horário normal das aulas. Esses fatores apontam para uma situação intricada, que estará presente nas legislações a seguir.

O caráter facultativo da disciplina; o fato de ser ministrada por autoridades religiosas, externas ao campo educacional; bem como o fato de seus programas, conteúdos e materiais didáticos serem de responsabilidade do segmento religioso e não do Estado, são fatores que

marcam a constituição do Ensino Religioso e o distingue dos padrões de configuração experimentados por outras disciplinas escolares.

Por fim, o último artigo do Decreto apresentou um dispositivo incômodo para Igreja Católica, apontando que a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas poderia ser suspensa a qualquer momento pelo Governo, se assim fosse do seu interesse. Esse dispositivo dava à disciplina um caráter instável, frágil, que era contrário à aspiração da Igreja Católica. Por isso mesmo, essa instituição organizou-se para o processo constituinte de 1933-34, de forma a garantir a permanência e estabilidade da disciplina no currículo.

Nesse ínterim, foi publicado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo. O Manifesto consiste num documento doutrinário, que expressa a posição de uma corrente de educadores e, também, uma proposta de política educacional. Seu objetivo maior era a defesa da escola pública, e, por conseguinte, da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, contrariando, pois, os interesses da Igreja Católica, e ameaçando a inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. (CURY, 1986)

O conflito travado entre liberais e católicos, por sua vez, não era apenas de caráter religioso, mas envolvia, também, aspectos políticos e econômicos. Isso porque a expansão da rede de escolas públicas gratuitas poderia provocar a diminuição de matrículas nas escolas privadas, particularmente as católicas, ameaçando, assim, o privilégio do ensino, assegurado apenas às elites. (CURY, 1986)

Em face das divergências, houve o rompimento entre renovadores e católicos. O grupo católico retirou-se da Associação Brasileira de Educação (ABE), e fundou em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE). Essa confederação reunia membros das APC's e desenvolveu movimentos de militância junto à juventude. Além disso, criou a Liga Eleitoral Católica (LEC), organizada em âmbito nacional para prestar esclarecimento ao eleitorado católico e captar força política, formando, assim, um grande grupo de defesa dos ideais católicos, em particular, no campo educacional. (SAVIANI, 2008)

Muito bem organizada, a Igreja Católica chegou com força na Assembleia Constituinte de 1933, lançando mão de estratégias diversas para ter seus interesses atendidos. A LEC "estabeleceu-se como um forte instrumento de pressão sobre os constituintes por parte da Igreja, que só indicaria aos eleitores católicos os candidatos que subscrevessem as teses defendidas pela Liga". (SAVIANI, 2008, p. 264) Entre as dez teses apresentadas, a de número 3 defendia a "incorporação legal do Ensino Religioso, facultativo nos programas das escolas

públicas, secundárias e normais da União, dos Estados e dos municípios". (CURY *apud* SAVIANI, 2008, p. 264)

Para conter os renovadores**,** a Igreja Católica os acusou de pretenderem o monopólio estatal da educação, o que tinha um efeito totalitário, dado o contexto político da época, de forma que os mesmos ficaram na defensiva. Além do mais, com o objetivo de garantir o apoio da Igreja Católica em outros momentos, os renovadores, apesar de defenderem o ensino laico, conforme apresentado no Manifesto de 1932, assumiram um posicionamento tático e não entraram em confronto quando da discussão da inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Os grupos protestantes, por sua vez, manifestaram-se favoráveis ao ensino laico, visto que o Ensino Religioso que se experimentava nas escolas, de caráter confessional e, particularmente, católico, era uma afronta à minoria evangélica. (ROCHA, 2001)

Os argumentos propostos pelos constituintes em favor da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar eram diversos e estavam revestidos de um sentido moral e nacional, com forte apelo religioso, fundamentado no fato do Brasil ser um país cristão, particularmente, católico[26]. Já os argumentos contrários a esse ensino estavam diretamente ligados à defesa da laicidade do Estado e do ensino, da liberdade religiosa e, portanto, contra a aspiração da Igreja Católica de intervir na formação dos educandos.[27] (CURY, 1986)

Num cenário de tramas muito bem urdidas, de debates envolventes e emocionais, como assinala Cury (1993), a disciplina Ensino Religioso foi inserida no currículo escolar, conforme o prescrito no artigo 153 da Constituição Federal: "O Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do

---

[26]Entre os argumentos de defesa apresentados destacam-se: "- a religião impede a animalização do homem, - a inclusão das mesmas na Constituição é exigência da "voz do Brasil cristão", maioria da nação. [...] - O Ensino Religioso encontra-se na legislação dos países adiantados. – em nome da liberdade de todos, a minoria não-católica não pode impor sua irreligiosidade à maioria que é católica. [...] - O Ensino Religioso e a obediência ao Papa em questões morais (e não políticas) tem como objetivo a paz social justa e a salvação das almas. E a alma não tem fronteiras, [...] - o Ensino Religioso é o grande anteparo contra o comunismo. [...] – O ensino religioso só no lar e no templo formaria "homens duais". – Se houver abuso no ensino religioso facultativo, o *abusos non impedit usum et sublata causa, tollitur effectus***.**" (CURY, 1986, p. 114-5)

[27] Os argumentos contrários se apresentam como uma resposta aos argumentos de defesa. Segundo Cury (1986, p. 117-8), alguns desses argumentos foram: "- O ensino religioso é tarefa do lar e do templo. A força da religião não deve valer-se do apoio do ensino público. – A nação é republicana e democrática. O ensino religioso fere o princípio de igualdade perante a lei. – Em nome da liberdade de todos, a maioria católica não pode impor sua religiosidade às minorias não crentes ou de crenças diferentes. – A Igreja Católica não fica diminuída com a laicidade. – 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 quer se legitimar através do anti-comunismo, mas o comunismo não depende do ensino religioso. – O ensino religioso, mesmo facultativo só existirá no papel. Na prática tornar-se-á obrigatório, já que só incentivará a religião dominante. – É a perda de uma conquista republicana e perturba a eficiência do ensino científico, por defender concepções anti-progressistas. [...] – A escola não é lugar para angariar prosélitos".

aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais". (BRASIL, 1934)

A inserção do Ensino Religioso na Constituição de 1934 representou a "consagração" dessa disciplina no currículo escolar, que passou a ser reconhecida e legitimada pela lei maior do país, a ser identificada por uma rubrica própria, e a possuir tempo e espaço próprios no ambiente escolar, além de uma organização escolar. De acordo com Cunha (2012; 2013), a inserção dessa disciplina no texto constitucional ainda representa a fragilidade do Estado laico e marca a atuação dos grupos privados/religiosos em defesa de sua oferta, bem como o lobby que exercem junto ao Estado para assegurarem seus interesses, e, assim, inscrever o Ensino Religioso na Carta Magna. A inserção da disciplina no texto constitucional ainda representa a influência do campo religioso sobre o campo político, e a falta de autonomia do Estado e da educação em relação ao mesmo, fato que alimenta a atuação desses grupos e forja a permanência dessa disciplina no currículo. A partir dessa Constituição, o Ensino Religioso foi contemplado em todas as Cartas subsequentes como disciplina curricular[28].

Segundo Horta (2001a, p.150), a inserção da disciplina Ensino Religioso na Constituição,

> [...] não tinha apenas uma dimensão política, no sentido de obter apoio da Igreja Católica para o Governo Vargas. Ela tinha uma clara dimensão ideológica. Tratava-se da utilização da doutrina católica como instrumento de luta contra as ideologias internacionalistas, de legitimação do autoritarismo e de afirmação do nacional. (HORTA, 2001a, p. 150)

Essa dimensão ideológica estava explícita no discurso de Francisco Campos, que defendia que a disciplina Ensino Religioso poderia promover a educação, a formação integral do indivíduo e atuar na recuperação dos valores perdidos ligados à religião, à pátria e à família, formando assim, o bom cidadão. (CURY, 1986) Nessa perspectiva, Horta (2001a) analisa que a inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, através do Decreto de 1931, e sua consolidação por meio da Constituição de 1934, trouxe à cena a relação entre ensino moral e Ensino Religioso, que permeava a história da educação brasileira, mas que ameaçava ser superada com o advento da República. Afinal, naquele momento, os positivistas defendiam que o ensino moral nas escolas não podia estar fundamentado na religião e nem depender desta, mas deveria se respaldar em uma compreensão metafísica. Contudo, a Igreja Católica forjou essa relação ao longo do tempo, legitimando-a junto à sociedade, e

[28] Apesar de legalmente reconhecido, Cunha (2012, p.97), observa que nem sempre o Ensino Religioso foi oferecido nas escolas públicas, "devido a uma espécie de *laicidade difusa* no setor público: diante de tanta falta de docentes, com tão pouco tempo para o desenvolvimento dos conteúdos que só podem ser ensinados na escola, o ensino religioso acabava sendo deixado de lado".

alcançando, assim, grande aceitação, de forma que sua defesa prevaleceu no imaginário coletivo, sendo acatada pelo governo no momento de pretensa ameaça social.

Essa situação experimentada pelo Ensino Religioso atesta a afirmação de Bittencourt (2003, p.10), segundo o qual a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo "articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional", que, por sua vez, está inserida em um dado contexto histórico que reclama o conhecimento a ser escolarizado e sua finalidade educativa.

A Constituição de 1934 teve vida curta, haja vista a instauração do Estado Novo e a outorga de uma nova Carta em 1937, que fez referência à disciplina Ensino Religioso no artigo 133, colocada nos seguintes termos: "O Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos". (BRASIL, 1937)

Dada às especificidades do momento político em que foi sancionada, não houve discussão e esta se transformou na única constituição republicana a conceber a disciplina Ensino Religioso com oferta não obrigatória no currículo escolar. A despeito dessa ressalva, a disciplina foi mantida no currículo escolar por atender, segundo Horta (2001a), aos interesses do regime autoritário na promoção dos valores cristãos, da família e da nação. Ainda segundo Cury (1993, p. 28, *grifos do autor*), "todos os decretos-leis que configuram as **Leis Orgânicas** dos diversos ramos de ensino, durante e após o término do Estado Novo, incluem a possibilidade do Ensino Religioso", ainda que com matrizes diferenciadas.

Dentre esses decretos[29], destaca-se o Decreto n. 244/1942 referente ao ensino secundário, que, mediante forte intervenção do Pe. Leonel Franca e de Alceu de Amoroso Lima, os quais argumentaram sobre a importância da disciplina Ensino Religioso para formação integral do aluno, resolveu que:

> Art. 21. O Ensino Religioso constitue parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo. Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica. (BRASIL, 1942)

A partir desse Decreto, a Igreja Católica, por meio de D. Jaime de Barros Câmara, "elaborou, ainda em 1942, os programas e as instruções metodológicas para o Ensino

[29] A este respeito consultar: Decreto-Lei n. 4073/43 - Lei Orgânica do Industrial. Art. 53; Decreto-Lei n. 6141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial: Art. 13; Decreto-Lei n. 8529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário: Art. 13; Decreto - Lei n. 8530/46 (Lei Orgânica de Ensino Normal: Art. 15) e Decreto-Lei n. 9613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola: Art. 48.

Religioso, explicitando que a finalidade do curso de religião seria formar cristãos". (CAETANO, 2007, p. 63) Com base nos estudos de José Silvério Baía Horta, Caetano (2007) apresenta a configuração dos conteúdos desse programa.

> Entre os conteúdos propostos, destacavam-se as principais verdades da fé, a moral cristã, o culto e os sacramentos. No curso colegial, depois de uma revisão dos conteúdos, priorizados no ginasial, seriam estudados "o problema do humanismo" e as questões mais importantes da adolescência. No final do curso colegial, deveria ser apresentada aos alunos a posição da Igreja, em face dos problemas econômicos, estéticos, científicos, políticos, sociais e religiosos. (CAETANO, 2007, p. 63-4)

Conforme observa Caetano (2007), a disciplina Ensino Religioso assumia, nesse programa, um caráter apologético da fé e doutrina católica, associado à posição que a Igreja Católica reclamava de religião oficial, instância capaz de zelar pela formação integral dos indivíduos e, também, dos seus interesses de fazer frente às outras confissões religiosas existentes.

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, iniciaram-se os debates em torno de uma nova constituição em 1946, tendo como anteprojeto o texto constitucional de 1934. Assim, a questão da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar voltou à cena, constituindo-se, segundo Oliveira (2001) e Boaventura (2001), na questão mais discutida e o ponto mais polêmico de todo o debate educacional que envolveu as diversas posições, tanto da parte dos opositores quanto do grupo de defesa da disciplina.

A oposição valeu-se de dois argumentos principais: o de que o Estado era laico, e o de que o ensino deveria ser igualmente leigo, livre de manifestação religiosa, a qual poderia provocar conflitos, dada a multiplicidade de crenças e confissões religiosas existentes no país. O segundo argumento, defendia que o Ensino Religioso fosse ministrado fora do horário normal das aulas e sem ônus para os cofres públicos, o que sinalizaria certa isenção de responsabilidades por parte do Estado e mesmo da bancada oposicionista. Da parte do grupo de defesa, as divergências davam-se em relação a questões como horário, modelo e matrícula na disciplina. É importante destacar que a Igreja Católica estava à frente do grupo de defesa de inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, e assim como em 1934, utilizou-se da Liga Eleitoral Católica, negociando o apoio católico aos políticos mediante a aprovação de seu programa.

Ao final dos debates, a Constituição de 1946 dispôs no artigo 168, parágrafo V, que: "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) Mais uma vez, a inserção da disciplina Ensino Religioso foi apresentada em um texto bastante vago,

problemático, que ignorou questões básicas, como: os casos de não matrícula, a diversidade de confissões religiosas no interior de uma mesma sala de aula, a carga horária da disciplina, seu conteúdo e financiamento. Isso representou, basicamente, um processo de apropriação da Carta de 1934.

No fim da década de 1940, iniciou-se um longo e intenso debate ideológico sobre os rumos da educação brasileira, que colocou em cena, mais uma vez, os conflitos entre escola pública e escola privada, entre Ensino Religioso e ensino laico e, por conseguinte, entre católicos e renovadores. Vale lembrar que os pioneiros assumiram a liderança do conflito e travaram uma longa luta em defesa de seus ideais, o que culminou na publicação do "Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados" em 1959. Os católicos reclamavam, sobretudo, da subvenção do Estado às escolas particulares. (BUFFA, 1979)

Frente a esses debates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referendou os interesses das forças conservadoras e privatistas, particularmente as da Igreja Católica, ao prever ajuda financeira à rede privada de ensino e garantir a inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, que ficou assim regulamentado:

> 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 acôrdo 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 professôres de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (BRASIL, 1961)

Desse modo, a primeira LDB apresentou-se sem maiores novidades em relação à disciplina Ensino Religioso, introduzindo o discurso que já havia circulado no contexto de outras legislações, cujo teor é fundamentalmente o mesmo: mantém o caráter confessional da disciplina Ensino Religioso, como uma espécie de catequese ministrada no espaço escolar, o que indica, mais uma vez, a influência do campo religioso sobre o campo educacional. A novidade básica foi a desobrigação de se ter um número mínimo de alunos para sua oferta, e o seu acréscimo "sem ônus para os poderes públicos", o que desobrigava o Estado de financiar a disciplina, o que configura, portanto, em mais uma peculiaridade que envolve sua formatação.

Nos anos que se seguem, nas décadas de 1960 e 1970, marcados pela instauração do Regime Militar, são intensos os debates ideológicos sobre a educação brasileira, os quais resultam numa série de leis, decretos e pareceres visando "assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas". (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,

2011, p. 29) Esses debates envolveram, também, a disciplina Ensino Religioso, principalmente no processo da Constituinte de 1966-7, na nova LDB, promulgada em 1971, e no parecer n. 540/77 do Conselho Federal de Educação.

Em análise da Educação no Congresso Constituinte de 1966-7, Horta (2001b) destaca um elemento importante acerca da disciplina Ensino Religioso, que difere do que vinha ocorrendo nas Assembleias Constituintes anteriores. A questão da inserção ou não desse ensino no currículo escolar não foi colocada em discussão, sendo tomada como algo natural, o que sinaliza a configuração dessa disciplina como uma "tradição curricular". O que se colocou em debate, nesse momento, foi a definição quanto aos níveis de ensino em que a disciplina deveria ser ofertada e, principalmente, a possibilidade de remuneração do professor por parte do Estado. Foi retomada, portanto, a discussão sobre a importância da disciplina para a formação do aluno e sua relação com a educação moral, ou seja, a relação entre religião, educação e moral.

Dentre as emendas favoráveis à remuneração do professor da disciplina Ensino Religioso, foram apresentadas emendas pelo deputado Britto Velho e pelo senador Gilberto Marinho, os quais, em suas justificativas, recuperaram a relação religião, educação e moral. Segundo Britto Velho, a disciplina Ensino Religioso era um elemento importante para a formação integral do aluno:

> [...] o ensino de religião não é luxo, não é um excesso, mas é a *condição mesma* de uma educação que queira preparar homens com equilíbrio interior, homens de caráter, homens ajustados à vida social, homens capazes de um convívio normal. *O ensino da religião é, portanto, de interesse vital para a coletividade, para a Nação, para o Estado*... Se inestimável é o serviço prestado à sociedade pelo professor de religião e de elementar justiça é retribuir pecuniariamente o trabalho honesto, segue, com todo rigor da lógica, que remunerado há de ser o exercício do ensino de religião, por pessoa regularmente habilitada. (BRASIL *apud* HORTA, 2001b, p. 234. *Grifos do autor*)

Nessa direção, Gilberto Marinho argumentou que:

> A adequada orientação religiosa exerce um papel *dificilmente substituível* na educação integral do ser humano. Do professor de religião exige-se, além do domínio dos conteúdos programáticos, alta especialização pedagógica... Além disso, requer-se dele longa prática e, sobretudo, *dedicação profissional exclusiva*, ou quase exclusiva... Como todo o profissional do magistério de grau médio e superior, o professor de religião deverá fazer de seu trabalho um meio de vida, sob pena de não ter condições de realizar um trabalho eficiente. (BRASIL *apud* HORTA, 2001b, p. 235. *Grifos do autor*)

A remuneração do professor representaria, nessa perspectiva, o reconhecimento por parte do Estado da importância da disciplina para a formação integral do aluno, e, por conseguinte, do trabalho do professor. Os favoráveis a não remuneração do profissional, como o deputado Lauro Cruz, também reconheciam a importância da disciplina e se serviam desse

reconhecimento para defender que a disciplina Ensino Religioso deveria ser ministrada por alguém ligado diretamente a uma confissão religiosa, e, por isso não deveria ser remunerada, de forma a evitar que esse ensino fosse deturpado por um professor atraído pelo vencimento e sem formação, sem uma vida religiosa. Havia, ainda, a preocupação em não onerar o Estado e, igualmente, resguardar o estabelecido pela Constituição de 1946 e pela LDB de 1961, de que a disciplina não deveria oferecer ônus para os cofres públicos. (HORTA, 2001b)

Diante desses argumentos, a redação relativa ao Ensino Religioso na Constituição de 1967 não fez referência à questão do ônus ou não da disciplina, mantendo, basicamente, o disposto na Constituição de 1946. Além disso, apontou, mais uma vez, para um processo de circulação de ideias, de apropriação, ao apresentar no artigo 168, parágrafo 3º, inciso IV, que: "o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio". (BRASIL, 1967)

A nova constituição, por sua vez, discriminou os níveis de ensino em que a disciplina deveria ser ofertada, enquanto a Constituição de 1946 e a LDB de 1961 mencionaram apenas que o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, o que podia ser interpretado como oferta em todos os níveis, ou, então, em apenas um nível de ensino. Mesmo discriminando, a Carta de 1967 não fez nenhuma referência quanto ao modelo de Ensino Religioso a ser ofertado, deixando subentendido que continuaria a ser um ensino confessional. Ademais, o disposto na Carta não esclareceu minimamente como a disciplina deveria ser trabalhada. Contudo, as discussões levantadas, principalmente no que tange à remuneração do professor, encaminharam-se nos debates educacionais e sofreram mudanças significativas.

Em face dos debates em curso e das alterações provocadas pelas Constituição de 1967 no campo educacional, fez-se necessária a criação de uma nova LDB, a qual, atrelada aos interesses da ordem vigente, introduziu resoluções importantes para a educação e assegurou a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Nesse processo, não ocorreram, como observa Shiroma, Moraes e Evangelista (2001, p. 33), "as disputas entre a Igreja e os defensores da escola pública e laica, ou entre privatistas e publicistas", como no debate das legislações anteriores, de forma que os interesses privados foram, em grande parte, atendidos. No que concerne à disciplina Ensino Religioso, a postura mais reservada da Igreja Católica apresentou um indicativo de que a disciplina havia alcançado maior reconhecimento, de forma que não era necessária sua mobilização.

Assim, sem maiores discussões, a disciplina Ensino Religioso foi assegurada na nova LDB, Lei n. 5.692/71, no artigo 7º, que dispunha sobre os componentes curriculares obrigatórios, estabelecendo que:

> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1971a)

A referida Lei manteve a oferta obrigatória da disciplina Ensino Religioso e sua matrícula facultativa, e ainda discriminou, assim como na Constituição, que a mesma deveria ser ofertada nos 1º e 2º graus; contrariamente ao que ocorreu na LDB de 1961, que apresentou apenas que a disciplina constituía horário das escolas oficiais de ensino. Dados os debates travados em torno da remuneração do professor, a nova Lei retirou do texto o indicativo de que a disciplina seria ministrada "sem ônus para os poderes públicos". De acordo com Cury (1993, p. 29), a questão do "sem ônus" abriu "uma via de acesso não só a uma remuneração com ônus para o Estado, mas até mesmo a uma possível interpretação de acesso por concurso público", o que de fato viria a ser colocado em debate nas legislações seguintes, sinalizando uma nova configuração para a disciplina, um aparato profissional e um novo modelo de Ensino Religioso.

A nova Lei suprimiu, também, a indicação do modelo confessional de Ensino Religioso a ser ofertado, conforme constava na Lei anterior. Essa omissão oferece indícios da necessidade posta pelo cenário sociocultural de repensar o caráter confessional assumido pela disciplina desde sua gênese.

Ademais, a Lei de 1971 postulou, no artigo 4º, que: "Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos". (BRASIL, 1971a) Por essa Resolução, a disciplina Ensino Religioso, de oferta obrigatória, integraria o núcleo comum obrigatório do currículo, o que foi confirmado pelo parecer n. 8.53/71 do Conselho Federal de Educação, que discutiu os princípios norteadores de definição do núcleo comum[30].

De acordo com Sacristán (2000, p. 111):

> O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para

[30] Segundo o Parecer n. 8.53/1971 do Conselho Federal de Educação: "Art. 1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; c) Ciências. § 1º. – Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e expressão – A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. § 2º. – Exigem-se também Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. (BRASIL, 1971b, p. 190-1)

> todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normalização da cultura, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida.

Nesse sentido, as prescrições da LDB/1971 e do Parecer n. 8.53/1971, que definiram que a disciplina Ensino Religioso integra o núcleo comum obrigatório do currículo escolar nacional, representam o reconhecimento dessa disciplina como um elemento cultural importante, por isso mesmo, legítimo de ser ensinado, e a ser ofertado em todas as escolas. Desta feita, essa Resolução muito contribuiu para a institucionalização do Ensino Religioso.

Com base no artigo 7º da LDB/1971, que dispôs sobre os componentes curriculares obrigatórios dos currículos de 1º e 2º graus, o que incluía a disciplina Ensino Religioso, o Conselho Federal de Educação se pronunciou por meio do Parecer 540/77, a fim de afirmar a importância de cada um desses componentes e assegurar o tratamento a ser dado aos mesmos. No que se refere à disciplina Ensino Religioso, o parecer defendeu sua importância como uma disciplina que opera na recuperação e promoção dos valores humanos que têm sido ignorados em nome do progresso econômico e do desenvolvimento científico. Importante destacar que o parecer traz, como argumento de autoridade, a citação direta de uma fala do Papa João XXIII a respeito do agravo dos valores do espírito no mundo moderno, revelando traços da relação entre Estado e Igreja Católica e da supremacia que essa instituição desfruta frente às outras instituições religiosas.

De acordo com o parecer, ao se desviarem dos valores humanos, os jovens, em particular, têm experimentado caminhos negativos, como o das drogas e da violência, e a disciplina Ensino Religioso, ao trabalhar o sentido da existência humana e seus valores, corrobora para dar um sentido à vida, uma vida harmoniosa, salutar, o que legitima sua oferta. Desse modo, coloca que, “é sentido da vida buscando de modo condizente com a dignidade de pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno o oferecimento do ensino de vários credos”. (BRASIL, 1977)

Ainda segundo o parecer, “não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas”. (BRASIL, 1977) Pelo disposto, depreende-se que o Parecer recua na supressão da LDB/1971 quanto ao caráter confessional e a mantém presa às iniciativas religiosas, com um caráter particular/catequético, embora sinalize a possibilidade de oferta da disciplina em caráter ecumênico/interconfessional ao determinar a oferta do ensino de vários credos. Resguarda, também, a ideia de que o Ensino Religioso exerce um

papel importante na formação moral do aluno, o que justificava sua oferta e sua configuração como um ensino de inculcação dos valores religiosos.

Não obstante essa ideia, a partir da década de 1970, em face das transformações sociais e da crescente pluralidade religiosa no país, assiste-se a uma maior discussão acerca do papel da disciplina Ensino Religioso, do modelo de ensino a ser ofertado, de modo que se busca uma identidade para essa disciplina, sua consolidação no campo educacional. Tendo em vista essas mudanças, a Igreja Católica, mais uma vez, organizou-se e se mobilizou em torno da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, particularmente, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)[31], que passou a incluir em sua linha de atuação "a análise, o acompanhamento e a avaliação do Ensino Religioso nas escolas confessionais ou públicas"[32]. (CURY, 1993, p. 30) Para tanto, a CNBB, por meio do Departamento de Educação e do Setor de Ensino Religioso, passou a organizar Encontros Nacionais de Ensino Religioso (ENERs), com vistas a discutir, junto às instituições religiosas, aos professores da disciplina e aos setores públicos educacionais, a configuração desse ensino nas escolas, forjando, assim, a criação de comunidades disciplinares. O primeiro encontro aconteceu em 1974 e buscou construir uma visão panorâmica do Ensino Religioso nas escolas públicas, fazendo um mapeamento da forma como ele se apresentava nos estados. O segundo encontro, realizado em 1976, tratou da legislação existente em âmbito federal e estadual e discutiu o modelo de Ensino Religioso. Esse tema foi objeto de discussão do terceiro encontro, em 1981, junto com a organização e formação de professores e a metodologia de ensino. (KLUCK; NASCIMENTO; JUNQUEIRA, 2011)

---

[31]Criada em 1952 no Rio de Janeiro, a CNBB se apresentou como um organismo catalisador das aspirações e dos desafios que interpelavam o ministério episcopal no Brasil e passou a ser uma importante força em defesa da inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar. Desde sua criação, a Confederação se ocupou com os assuntos referentes ao Ensino Religioso, primeiro por meio do Departamento de Educação e do Secretariado Nacional de Ensino da Religião (SNER), com a promoção da catequese escolar e depois, através do Setor de Ensino Religioso (SER). Em todo momento, a CNBB se pronunciou em defesa da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, primeiro como um ensino confessional, catequético, depois, como um ensino interconfessional. (KLUCK; NASCIMENTO; JUNQUEIRA, 2011)

[32] A partir da LDB/1971 a CNBB incluiu em seu "Plano Bienal de 1973-74 três projetos com os seguintes objetivos: *Análise e situação do Ensino Religioso obrigatório nas escolas oficiais; Avaliação dos programas de catequese escolar nos estabelecimentos de ensino oficial; Avaliação e reflexão sobre a formação de* evangelizadores ou catequistas. O trabalho iniciado em 1973 continuou no biênio 1975-76, sob a forma de acompanhamento de experiências, incrementação e avaliação do que vem sendo feito nos estados, no que se refere à regulamentação, aos programas e à formação de professores". (CNBB, 1976, s/p) Por meio desse trabalho a CNBB apresentou um mapeamento da disciplina Ensino Religioso em várias Unidades Federativas do Brasil (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe), buscando promovê-la e direcionar o trabalho em torno da mesma, principalmente nos estados que este ensino não se encontrava organizado. (CNBB, 1976)

Com o desenrolar desses encontros, considerando os questionamentos em torno da confessionalidade do Ensino Religioso e a proposta de um ensino interconfessional, tornou-se necessário uma diferenciação entre Ensino Religioso e catequese, fato que encontrou resistência por parte de alguns membros da CNBB e o apoio de outros. Frente a esse impasse, a CNBB pronunciou-se, em 1983, através do documento *Catequese Renovada*[33], que, fundamentado no discurso do Papa João Paulo II, defendeu a importância da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas como direito e dever dos pais e alunos. Além disso, concebeu que o Ensino Religioso é distinto da catequese, por se tratar de uma atividade especificamente escolar, ainda que possa estabelecer uma relação de adição com os conteúdos da catequese, com vistas à evangelização.

Conforme passo a discutir no próximo capítulo, esse posicionamento e distinção por parte da Igreja Católica se fez necessário em razão das mudanças que começaram a emergir no campo religioso, com o surgimento e/ou crescimento de outras instituições religiosas e a conseguinte necessidade de se conseguir o apoio dessas instituições junto à oferta do Ensino Religioso escolar. Contudo, em meio às suas articulações, essa Igreja não abriu mão da finalidade educativa forjada para a disciplina. A despeito de considerar as particularidades do espaço escolar, de não objetivar o ensino de uma religião específica, tampouco um ensino catequético, na visão da Igreja Católica o Ensino Religioso continua atrelado à ideia de formação religiosa/espiritual do educando, de formação de sua identidade, o que evidencia as relações de poder e interesse que estão à frente da oferta dessa disciplina.

Ainda sobre os ENERs promovidos pela CNBB, é importante destacar que esses encontros corroboraram tanto com o processo de repensar o papel e a identidade do Ensino Religioso, quanto para o fortalecimento dessa disciplina no currículo das escolas no âmbito dos estados e municípios. A partir dos encontros nacionais, a CNBB incentivou a promoção de encontros regionais e locais, bem como a criação de associações e conselhos para discutir o Ensino Religioso, o que foi acontecendo paulatinamente, em várias unidades e municípios da

---

[33]Segundo o documento: Artigo 124. "O ensino religioso na escola é um direito e dever dos alunos e dos pais. É uma dimensão fundamental e necessária de toda a educação, bem como uma exigência da liberdade religiosa de cada pessoa, que tem direito a condições que lhe permitam progredir em sua formação espiritual (cf. CT 69; Discurso de João Paulo II aos Sacerdotes de Roma, 5.3.1981, 3: Documento SCEC, o leigo católico testemunha da fé na escola, 56)". Artigo 125. "O ensino religioso nas escolas é normalmente distinto da Catequese nas comunidades. Para o cristão, é particularmente importante para conseguir a síntese criteriosa entre a cultura e a fé. Não tratamos aqui dos problemas específicos do ensino religioso, que deve caracterizar-se pela referência aos objetivos e critérios próprios da estrutura escolar (João Paulo II, Discurso de 5.3. 1981, 3). Mas o ensino religioso levará em conta, nas devidas proporções, o que aqui é dito a respeito da Catequese em comunidade, com a qual mantém íntima conexão nos destinatários e no conteúdo. Devido ao pluralismo religioso da sociedade em que vivemos, no ensino religioso nas escolas deverá prevalecer a evangelização, cabendo a Catequese à comunidade paroquial". (CNBB, 1983, art. 124 e 125)

federação, e abriu o diálogo entre as autoridades de várias confissões religiosas. (RIVAEL, 2010)

Com esses espaços de discussão e de planejamento, a disciplina Ensino Religioso ganhou contornos particulares em alguns estados, passando, segundo Cury (1993), a ter um caráter ecumênico ou mesmo interconfessional, que requeria remuneração do professor por parte do estado, e mesmo um enquadramento na carreira docente. Essas mudanças em curso sinalizaram um novo momento de configuração da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras, que foi colocado em discussão e legitimado nas legislações que se seguiram, e, principalmente, na Constituição Federal e na nova LDB

Em suma, essa trajetória percorrida pelo Ensino Religioso nesse período da República traz um mapa da história dessa disciplina: primeiro, sem se constituir em disciplina escolar, mas inserido no currículo das escolas públicas; depois, como disciplina permanente no currículo escolar, colocando em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional que atuou na sua constituição. Desse modo, diferentemente da história de outras disciplinas escolares, a história da disciplina Ensino Religioso envolve instituições e uma dimensão social específica, que se trata da Igreja e da religião, com a qual ela não conseguiu romper.

Vale lembrar que essa disciplina se constitui enquanto tal sem uma ciência de referência, um aporte científico, o que a difere das disciplinas analisadas no primeiro capítulo: História, Matemática e Educação Física. Estas, a despeito de apresentarem inicialmente um caráter utilitário, tinham um aporte científico, foram criadas no âmbito da escola. Posteriormente, quando passaram a ser pensadas por associações profissionais, romperam com o caráter utilitário inicial e com as instituições que as forjaram.

A disciplina Ensino Religioso, ao contrário, constitui-se tendo como referência única a cultura religiosa, dela retirando sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos. Outra especificidade é o fato de ter sido pensada pela(s) Igreja(s), por autoridades religiosas, as quais organizavam os programas e conteúdos de ensino, assumiam as aulas ou credenciavam os professores, que, por sua vez, deveriam ser membros de uma dada confissão religiosa. Esse fato é representativo da omissão do Estado para com essa disciplina, e não se observa na história de outras disciplinas escolares.

Ademais, a disciplina Ensino Religioso nasceu numa situação diferenciada das demais disciplinas escolares, em meio a um embate de forças entre leigos/renovadores e religiosos, num contexto de intensos questionamentos quanto à sua legalidade no Estado laico, tendo que, por isso mesmo, justificar sua importância, sua “legalidade” constitucional. Esse fato

obrigou a Igreja bem como seus grupos de defesa a lançarem mão de seu poder e se mobilizarem em defesa dessa disciplina, principalmente, nos momentos de ameaça frente à elaboração das Cartas constitucionais. É em função desse trabalho, de seu amparo cultural e político, e não de um aparato epistemológico/ acadêmico, como se observa em outras disciplinas, que o Ensino Religioso conseguiu ir se afirmando em cada Carta, vindo a alcançar uma legitimidade nacional e se institucionalizar como disciplina escolar. Aliás, o fato de ser mencionada em todas essas Cartas constitucionais é também um diferencial da disciplina Ensino Religioso, e evidencia o trânsito que a mesma manteve no Estado e, portanto, o poder que os grupos religiosos exercem sobre o mesmo.

Em razão desses elementos, o Ensino Religioso se constitui como uma disciplina peculiar na história da educação brasileira, como uma criação primeira da Igreja e não do sistema escolar, o que contraria a acepção de Chervel (1990) e Julia (2001) de que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais da escola. Embora tenha se inserido no âmbito escolar, sendo também produzida pela escola, essa disciplina mantém, em todo tempo, um diálogo maior com as Igrejas, em particular a Igreja Católica, sendo sobremaneira, sistematizada e desenvolvida por essa, de forma que suas finalidades educativas são, antes de tudo, finalidades religiosas. Esse emaranhado de elementos faz da disciplina Ensino Religioso não apenas uma disciplina com características específicas, mas também de profundo teor polêmico, fato que se soma aos “novos” contornos que a mesma vem assumindo a partir da década de 1980, conforme discussão que se segue no terceiro capítulo.

De porte dessa compreensão do processo histórico percorrido pelo Ensino Religioso no Brasil, passo a apresentar a configuração desse ensino no estado de Goiás, sua presença como saber escolar nos tempos da Colônia e do Império, e como disciplina escolar, a partir da década de 1930 até os anos 1970.

2.3. A trajetória do Ensino Religioso em Goiás

A disciplina Ensino Religioso desenvolveu-se em Goiás em consonância com sua história no Brasil, conforme as legislações e diretrizes nacionais, resguardadas as especificidades do contexto histórico, cultural, político e econômico e os grupos e atores sociais que se apresentaram em sua defesa nessa unidade da federação.

De modo geral, pode-se afirmar que o ensino religioso, enquanto saber escolar entra em cena em Goiás por meio do trabalho missionário dos jesuítas, que, embora não tenham fundado nessas terras nenhuma escola, buscavam ensinar a língua portuguesa e o catecismo

aos aldeados. As primeiras escolas públicas foram instaladas em Goiás durante as Reformas Pombalinas. Em 1787 foi criada a primeira escola Régia no estado, na cidade de Meia Ponte (Pirenópolis), e em 1788 foi criada uma segunda escola, em Santa Luzia (Luziânia). Dadas às precariedades da província e as dificuldades em contratar professores para as várias cadeiras, nessas escolas, os estudos reduziram-se ao ler, escrever, contar, à gramática latina e ao catecismo, que recebia maior importância, sendo por vezes, a única instrução dada a grande massa popular. (BRETAS, 1991)

Em face do Ato Adicional de 1834 à Constituição do Império brasileiro, que em uma medida descentralizadora instituiu as assembleias provinciais, determinando dentre suas funções a de criar e manter escolas e legislar sobre o ensino primário e secundário[34], foi criada, em 1835, a primeira lei sobre a instrução pública em Goiás – Lei n. 13. De acordo com Bretas (1991, p. 172), essa lei estabeleceu, no primeiro artigo, dois graus de ensino e seus respectivos componentes curriculares. "Na de primeiro grau se ensinará a ler, escrever, prática das quatro operações aritméticas e a Doutrina Cristã; na de 2º grau, ler, escrever, Aritmética até as proporções, Gramática da Língua Nacional e noções gerais dos deveres gerais e religiosos". Desse modo, a primeira lei de instrução goiana apresentou-se, também, como a primeira Lei sobre o ensino religioso no estado, legalizando sua presença no currículo das escolas públicas, ainda que sob a denominação de Doutrina Cristã e deveres religiosos. Essa Lei guarda estreita relação com a primeira lei nacional de instrução pública, publicada em 1827, mas não menciona como aquela o fato do ensino religioso seguir uma orientação católica. Isso é um indicativo de que esse modelo de ensino era algo dado, visto que o catolicismo romano era a religião oficial do Estado.

As leis e outros regulamentos que seguem sobre a instrução primária em Goiás, continuam a manter a presença do ensino religioso no currículo escolar, conforme evidencia os estudos e o quadro abaixo elaborado por Abreu (2008).

[34]De acordo com Hilsdorf (2011, p. 47), foi realizado em relação ao ensino secundário, "uma pseudodescentralização, isto é, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central". Para tanto, foi criado o Colégio Pedro II em 1837, que se colocou ainda como o padrão ideal de ensino e, portanto, referência para o ensino secundário brasileiro.

Quadro 02 - O conteúdo de ensino de doutrina religiosa nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás entre 1835 e 1887.

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	
Lei n. 13, de 1835	Doutrina cristã	Noções gerais dos deveres religiosos	Doutrina cristã, noções gerais dos deveres morais e religiosos	
Resolução n. 14, de 1846	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Princípios de moral cristã e doutrina da religião católica apostólica romana			
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Catecismo e explicações sobre os dogmas fundamentais da religião e doutrina cristã e as principais orações			
Regulamento de 1869	Doutrina cristã			
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Instrução moral e religiosa			
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Elementar: catecismo			
	Efetivas: **1ª Entrância:** catecismo			
	2ª Entrância: catecismo			
	3ª Entrância: catecismo e história bíblica			
Regulamento de 1887	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS		ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS	
	1º Grau		2º Grau	
	Educação religiosa e doutrina cristã		Educação religiosa e doutrina cristã, catecismo	

Fonte: Abreu (2008, p. 42).

Conforme esse quadro e as legislações que abrange, o ensino religioso foi presença marcante na educação goiana no século XIX, contemplando a doutrina cristã, noções gerais dos deveres morais e religiosos, catecismo e orações. O ensino religioso tratava, assim, de um ensino confessional, particularmente de confissão católica, que era a religião oficial do Império brasileiro, e ministrado pela autoridade religiosa. Por meio desse ensino, buscava-se a formação religiosa do educando, a qual estava intimamente associada à formação moral. Ademais, esse ensino ocupava outros tempos e espaços da escola, como as orações e os cânticos realizados antes e após as aulas, a celebração de missas e primeira comunhão dos alunos. O ensino também se entrelaçava a outros saberes, principalmente nas aulas de leitura, que, segundo Abreu (2008, p. 33), “difundiam-se conhecimentos gerais e de formação cívico-religioso-moral”.

Há que se destacar que os professores de todas as cadeiras, nesse período, contratados ou nomeados por concurso público, deveriam professar a religião católica romana, responder perguntas sobre os dogmas da Religião e da Doutrina cristã, repetir as principais orações e

não ter sobre si imputado nenhum crime contra a moral pública e a religião do Estado, o que evidencia mais uma vez a relação entre educação e religião. (BRETAS, 1991)

Ainda segundo Abreu (2008, p. 22), apesar das alterações curriculares nesse tempo, do acréscimo de disciplinas, "o conteúdo ministrado pelos professores resumiu-se ao ensino da leitura, escrita, das quatro operações aritméticas e da doutrina cristã".

A proclamação da República, com a consequente separação entre Estado/Igreja e a declaração do ensino laico, sinalizou a exclusão do ensino religioso do currículo e do interior das escolas, fato que se fez sentir também em Goiás, de forma particular na legislação da primeira República - a Constituição Estadual de 1891 e a Lei n. 38, de 31 de julho de 1893, primeira lei de instrução pública do novo regime, que suprimiu o ensino religioso, apresentando, em seu lugar, a educação moral e cívica[35].

No entanto, a despeito dessas leis, a laicidade do ensino não era uma situação totalmente aceita em Goiás, sendo o ensino religioso praticado, ainda que em meio a conflitos. Alves (2007, p.80) indica que "um indício desse conflito pode ser encontrado no livro da Secretaria de Governo, quando no início do ano de 1890, em ofício da junta governativa, as práticas de visitação do clero às escolas foram proibidas", vez que as mesmas eram frequentes, com vistas a ministrar aulas de ensino religioso. Nessa direção, Bretas (1991) menciona que, não obstante a proibição do ensino religioso, as ordens religiosas, em particular a dominicana, recém-fundada, seguiu realizando trabalho nas escolas públicas com o ensino da religião, do catecismo. Outro indicativo da presença do ensino religioso em Goiás nos anos iniciais da República era a frequente solicitação de livros de história sagrada, Catecismos de doutrina e cartilhas de doutrina cristã. Conforme Valdez, Rodrigues e Oliveira (2010, s/p), "até por volta de 1892 o número de pedidos de catecismos e cartilhas cristãs era bem maior que cartilhas de leitura ou tabuadas".

Ainda segundo Alves (2007, p. 81), as legislações que se seguiram nesse período não fizeram referência à laicidade. Apenas o regulamento de 1893, que dispôs, em seu artigo 1º, que o ensino primário seria gratuito e leigo. Essa omissão apontava para a dificuldade do Estado de romper com o clero, que "constituía parte significativa da elite letrada das cidades goianas e esteve constantemente presente na vida cotidiana das comunidades locais, sobretudo no espaço escolar". Segundo Bretas (1991), a cultura religiosa da grande maioria da população, marcada pelo catolicismo, era outro elemento que concorria para a permanência

[35] De acordo com a Lei n. 38/1893, "nas escolas ensinar-se-ão leitura, escrita, cálculo, compreendido o sistema métrico decimal, caligrafia, desenho linear, história e geografia do Brasil com especialidade a do Estado, exercício de dicção e redação, educação moral e cívica". (BRETAS, 1991, p. 450)

do Ensino Religioso no interior das escolas, uma vez que as próprias famílias exigiam que esse ensino fosse dado aos seus filhos. Assim, ainda que não constasse no currículo, o ensino religioso continuou a ser ministrado nas escolas nos primeiros anos da República, figurando, por vezes, como um ensino de doutrina cristã católica[36].

Com a ascensão de Vargas ao poder, o ensino religioso voltou a integrar o currículo das escolas oficiais, dessa vez como disciplina escolar, sendo regulamentado pelo Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931, da Reforma Francisco Campos, e, posteriormente, pela Constituição Federal de 1934. Em consonância com essa legislação, o Ensino Religioso foi também legalizado como disciplina escolar no estado de Goiás. A Constituição Estadual promulgada em 1935 dispôs, no artigo 109, parágrafo 3, que "facultará o Ensino Religioso, nos termos do art. 153 da Constituição da República" (GOIÁS, 1935). Ou seja, "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

---

[36] Faz referência à presença desse ensino em Goiás, trechos do poema "Frei Germano" da poetisa goiana, Cora Coralina. Ao tratar da figura do frade dominicano, Frei Germano, Cora Coralina menciona que o mesmo ministrava as aulas de doutrina na escola laica que frequentava na Cidade de Goiás no início da primeira República e elabora sua representação dessas aulas, que contribuiu para a sua formação religiosa, conforme trechos do poema abaixo:

"Frei Germano... [...]
Um dia - inda me lembro:
Apareceu sem avisar
na escolinha laica
da Mestra Silvina. [...]
Muito manso,
muito humilde,
se fazendo pequenino,
propôs à Mestra
em dia certo da semana,
ensinar a doutrina
à meninada.
Cinqüenta anos decorridos,
guardo na lembrança
sua figura austera,
retratada,
de velho santo.
E as lições aprendidas do pequeno catecismo.
Como prêmio de aplicação
conservo daquele tempo,
recebido de suas mãos,
uma antiga História Sagrada
e uns santinhos que me têm valido
na aflição.
E sei até hoje
se me perguntarem os "Novíssimos do Homem"
que nenhum leitor,
católico praticante,
dirá ao certo
sem rever de novo o catecismo". (CORALINA, 2006, p. 58-9)

nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais". (BRASIL, 1934) Embora tenha tornado próprio o texto da carta nacional, a Constituição Estadual, ao contemplar em seu bojo o Ensino Religioso, reconhecendo-o como disciplina escolar, marcou legalmente a constituição e a inserção dessa disciplina nas escolas públicas de Goiás.

Em seguida, ainda no governo de Pedro Ludovico Teixeira, na Constituição Estadual de 1945, foi colocado no artigo 123 que "é admitido o Ensino Religioso, de qualquer confissão, como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias, em caráter inteiramente facultativo, não podendo constituir objeto de obrigação dos professores nem de freqüência compulsória dos alunos". Essa Constituição foi promulgada tardiamente, tendo como referência a Carta Federal de 1937, que também colocava o Ensino Religioso como disciplina facultativa para alunos e professores. Dado o atraso, essa Constituição teve vida curta, haja vista a promulgação de uma nova Carta Federal em 1946. Por conseguinte, houve a necessidade de se criar uma nova Carta para Goiás após o fim do Estado Novo. Essa nova Constituição Estadual não apresentou nenhuma referência ao Ensino Religioso, fato que foi seguido na Carta posterior, de 1967, enquanto as referentes federais fizeram alusão a esse ensino, que deveria ser de oferta obrigatória, caráter facultativo e confessional.

A despeito dessa omissão, as leis que seguiram na década de 1970 para regulamentação do currículo do sistema de ensino de Goiás contemplaram a disciplina Ensino Religioso. A Resolução n. 1.090, de 31 de agosto de 1973, que fixou o currículo e outras normas para habilitação específica de 2º grau e para o exercício de magistério em 1º grau e estudos adicionais, colocou que, para efeito de obrigatoriedade ao núcleo comum, seria também exigido "no currículo pleno, a Educação Física, a Educação Moral e Cívica, a Educação Artística, Programas de saúde e o Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos". (GOIÁS, 1973a) Nesse mesmo período, a Resolução n. 1.092, de 31 de agosto de 1973, fixou as normas para a organização do currículo pleno do ensino de 1º grau no estado, e dispôs no artigo 9º que: "O Ensino Religioso é obrigatório nos estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos. § Único. Evitar-se-á o Ensino Religioso em forma de disciplina isolada". (GOIÁS, 1973b) A Resolução n. 129, de 01 de julho de 1977, resolveu, entre outras providências, que o Ensino Religioso faz parte do núcleo comum do currículo pleno dos estabelecimentos escolares de ensino de 1º grau. A Resolução n. 419, de 22 de dezembro de 1977, que estabeleceu normas para o ensino supletivo no sistema estadual de ensino, resolveu no artigo 16, § único, que "os conteúdos de Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso deverão ser desenvolvidos dentro das disciplinas do Núcleo comum". (GOIÁS, 1977) Por

fim, a Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980, referente ao currículo pleno de ensino de 1º grau, mencionou, no artigo 39, que "o Ensino Religioso é obrigatório nos estabelecimentos oficiais, sendo, no entanto, facultativo para os alunos". (GOIÁS, 1980)

A presença do Ensino Religioso nesse conjunto de leis goianas reflete o direcionamento que a disciplina recebeu em âmbito nacional, sinalizando um processo de apropriação, haja vista a utilização dos discursos colocados em circulação pela legislação nacional, que são validados e tomados como próprios, conforme as determinações fundantes, que são também sociais e culturais. Portanto, toda a prescrição apresentada para o Ensino Religioso em Goiás, não representa uma novidade, e sim, permanência em consonância com o que foi posto pela Lei maior.

Dada a constituição do Ensino Religioso em disciplina escolar no Brasil, assim como sua oficialização na legislação nacional, e, principalmente, nas Constituições Federais e nas LDBs, não assistimos em Goiás, nesse período, a nenhuma luta pela inserção dessa disciplina no currículo escolar do estado, haja vista, ser algo dado. O que ocorre em Goiás, especialmente a partir do final da década de 1980, são movimentos no sentido de pensar e sistematizar a oferta do Ensino Religioso, os quais, por sua vez, colocam como padrões de estabilidade e mudança dessa disciplina no currículo estadual, conforme passo a discutir no próximo capítulo, junto à discussão da permanência desse ensino em âmbito nacional.

CAPÍTULO III

A PERMANÊNCIA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DOS ANOS 1980: A luta pela consolidação no campo educacional

Uma vez discutido o processo de constituição da disciplina Ensino Religioso, sua inserção no currículo escolar na década de 1930 e a luta que se segue para a sua institucionalização, busco, neste capítulo, pensar sua trajetória a partir dos anos 1980 no Brasil e em Goiás. Considero, para tanto, os atores e grupos sociais, os discursos, conflitos e articulações diversas que a envolveu, evidenciando sua construção sócio-histórica, o trabalho desenvolvido para sua consolidação no campo educacional e a dificuldade quanto à constituição de sua estabilidade, de sua legitimidade educacional/acadêmica.

Os anos 1980 e 1990 asseguraram ao Ensino Religioso a condição de oferta obrigatória no currículo do ensino fundamental, conforme prescrevia a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996/97), ao passo que urdiu um novo momento na história dessa disciplina. Isso porque, com a oferta do Ensino Religioso assegurada, sua institucionalização (apesar de movimentos para suprimir a disciplina do currículo) foi tomada como algo dado, e iniciou-se um trabalho maior para consolidar essa disciplina no campo educacional. Esse processo de consolidação foi marcado pela discussão dos paradigmas de ensino, dos conteúdos, dos programas curriculares, e por uma luta ferrenha pela formação profissional, para que a academia reconhecesse e assumisse a disciplina.

No curso desses encaminhamentos, destacou-se a criação de novos grupos sociais, como o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e a Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO), grupos externos ao campo educacional, oriundos do campo religioso, que tinham assumido a disciplina em razão da omissão do Estado, da academia. Esses grupos apresentaram-se como comunidades disciplinares, conforme Goodson (1997), traduzindo-se em padrão de estabilidade e/ou mudança da disciplina Ensino Religioso. Em seu trabalho, novos paradigmas foram projetados para a disciplina, que passou de ensino confessional para interconfessional e transconfessional[37], o que sinalizava um processo de ressignificação, que buscava dar um

[37]Utilizo a ideia de paradigma "transconfessional", conforme a classificação realizada pela Comissão Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO), para a compreensão de Ensino Religioso apresentada na lei n. 9.475/97 que tem por finalidade o estudo do fenômeno religioso. Em seus estudos, Sérgio Junqueira (2001), membro do FONAPER, classificava essa compreensão como modelo "fenomenológico". Vale destacar que a referida lei, embora propusesse uma nova finalidade para o Ensino Religioso, não o classificava dentro de

novo significado à disciplina frente às mudanças no campo religioso e social. Essa mudança de paradigmas também indicava a necessidade de revestir a disciplina de um caráter mais educacional, de equipará-la às demais disciplinas escolares, fator que vinha concorrendo para a consolidação do Ensino Religioso como disciplina escolar, conforme o padrão de configuração de disciplinas defendido por Goodson (1995).

De acordo com a proposta anunciada, o presente capítulo encontra-se organizado em dois momentos. Num primeiro momento, discuto a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, abordando, principalmente, os embates que envolveram sua prescrição na Constituição Federal e na LDB. Num segundo momento, analiso a configuração do Ensino Religioso no estado de Goiás, uma vez que a legislação aprovada transferiu para os sistemas de ensino dos estados e municípios a responsabilidade para com a mesma, dando autonomia para que cada uma dessas instâncias regularizasse sua oferta. Desse modo, interessa-me pensar como a disciplina Ensino Religioso foi sistematizada em Goiás, como é tratada na legislação estadual, atentando para sua relação com o contexto nacional, suas particularidades, os atores sociais que se apresentaram/apresentam em sua defesa, suas motivações, o trabalho que desenvolveram/desenvolvem e sua importância para a disciplina.

3.1. A disciplina Ensino Religioso no cenário brasileiro atual

A configuração que a disciplina Ensino Religioso assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social no país nesse momento. O campo religioso vem sofrendo mudanças desde o início dos anos 1970 com a diminuição do número de católicos, seguida pelo crescimento do número de evangélicos e sem religiões, que ocorreu, de forma mais acentuada, a partir dos anos 1980, em meio ao processo de redemocratização do país e ao discurso de respeito à pluralidade religiosa referendada pela Constituição Federal de 1988. (CUNHA, 2013)

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de católicos que em 1950 era de 93,5% da população brasileira, decaiu para 91,8% em 1970, 89,0% em 1980, 83,3% em 1991, 73,6% em 2000 e 64,6% em 2010. De forma contrária, o número de evangélicos elevou de 3,4% em 1950 para 5,2% em 1970, 6,6% em 1980, 9,1% em 1991, 15,4% em 2000 e 22,2% em 2010. Nesse mesmo período, houve um crescimento significativo do grupo declarado sem religião, que passou de 0,5% em 1950, para

---

um paradigma, também não fazia o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER).

0,8% em 1970, 1,6% em 1980, 4,8% em 1991, 7,4% em 2000 e 8,0% em 2010. Já o número de espíritas, de outras confissões religiosas e os que não declaram, sofreu poucas variações[38]. Junqueira (2002) destaca que mais de quatro mil novas denominações entraram para o cenário religioso brasileiro, sendo identificadas pelo Censo de 1991.

Santos (2009b) e Azevedo (2004) atestam que a diminuição no número de católicos se fez acompanhar, sobretudo, pelo crescimento do número de evangélicos, particularmente, em sua vertente pentecostal e neopentecostal, o que acentua a pluralidade do campo religioso brasileiro, no qual concorrem, ainda, outras denominações religiosas, menos expressivas. Esses novos grupos religiosos foram ocupando lugar no cenário social e político do país, passando a ocupar espaços da Igreja Católica, que, até então, apresentava-se como instituição religiosa hegemônica, portanto, promotora e definidora do modelo de Ensino Religioso.

Em face da reconfiguração desse campo, o Ensino Religioso, que desde os tempos da Colônia e do Império figurava apenas como saber escolar, constituiu-se em disciplina escolar na década de 1930, com caráter confessional, predominantemente católico, passou, também, por um processo de ressignificação.

As mudanças de paradigma sofridas pelo Ensino Religioso são próprias do processo de construção de disciplinas escolares, fruto da necessidade de atender e se ajustar às demandas do contexto histórico. Por isso mesmo, essas mudanças se assentam em relações de poder e interesses, e representam, também, uma estratégia da Igreja Católica para conseguir apoio de outras instituições religiosas e, assim, assegurar a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar. Considerando a dificuldade de assegurar sua hegemonia, essa igreja se abre ao diálogo com outras igrejas, vale-se de elementos comuns entre elas, de forma a se manter no cenário educacional e legitimar a oferta do Ensino Religioso.

Não obstante a reconfiguração do campo religioso, a pluralidade religiosa que o caracteriza, há no Brasil basicamente três matrizes culturais-religiosas: a matriz indígena e a matriz africana, pouco expressivas em termos de presença social, e a matriz judaico-cristã, predominante, que é a base cultural tanto da Igreja Católica e de outras igrejas tradicionais, descendentes diretas do protestantismo histórico, quanto das igrejas pentecostais e neopentecostais. Nesse sentido, vale ressaltar que o campo religioso permanece majoritariamente cristão, o que corrobora tanto para as alianças realizadas entre as igrejas e o

[38]Dados consultados no endereço eletrônico <http://censo2010.ibge.gov.br> e em: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências demográficas. Uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000. **Estudos & Pesquisas**. Informações demográficas e socioeconômicas, Rio de Janeiro, n. 13, 2004. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 set. de 2013.

Estado, quanto para a aceitação, por parte da sociedade, do Ensino Religioso nas escolas, como um elemento importante da cultura.

A Constituição Federal de 1988 representou, portanto, um marco no processo de estabilidade da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar. Elaborada no curso de redemocratização do país, a atual Constituição dispõe sobre a laicidade do Estado, mas atende interesses religiosos na medida em que "referencia Deus em seu Preâmbulo; dispõe sobre a colaboração entre as religiões e o Estado em ações de interesse público; concede imunidade tributária a templos de qualquer culto; prevê o ensino confessional nas escolas públicas; mantém o casamento religioso com efeitos civis". (EMMERICK, 2010, p. 12) Esses encaminhamentos, apontados por Emmerick (2010) como um retrocesso em relação à primeira Carta republicana[39], sinalizam o peso da cultura religiosa, e das relações político-religiosas historicamente construídas.

Em razão das mudanças no campo religioso, a Igreja Católica apresentou-se de forma mais resguardada no processo constituinte, mas permaneceu como um ator político relevante, atuando em defesa das emendas populares de cunho mais social. Conforme Azevedo (2004):

> Embora se constitua em fator de poder, a Igreja, diferentemente do passado, não busca exercê-lo de forma direta. E, mesmo que o buscasse, possivelmente não conseguiria, diante da consolidação do processo democrático e do pluralismo religioso, no conjunto da sociedade. Age, porém, de modo a influir na política e nas políticas, com base em sua mensagem religiosa e sociopolítica. (AZEVEDO, 2004, p. 118)

Em meio a essa nova configuração, a Igreja Católica permaneceu como entusiasta maior na defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando frente nos debates em favor de sua oferta. Em sua ação, evidencia-se sua organização interna, com a criação de grupos e encontros para pensar essa disciplina e orientar os trabalhos em sua defesa; a veiculação de textos explicativos; o apelo ao sentimento cristão; e a mensagem religiosa com vistas a mobilizar a população e, por conseguinte, os atores políticos.

Nessa direção, em 1985, essa Igreja, através da CNBB, criou o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE), "como instância de assessoria, consultoria e dinamização sobre as questões do Ensino Religioso", de forma a orientar os trabalhos em torno da disciplina e se organizar para o processo Constituinte. (KLUCK; NASCIMENTO; JUNQUEIRA, 2011, p. 116) No ano seguinte, por ocasião de sua 24ª Assembleia Geral, que tinha como tema central

---

[39] Segundo Emmerick (2010, p. 13), a "Constituição de 1891 não fazia qualquer invocação ao nome de Deus em seu texto, não previa educação religiosa nas escolas públicas e prestação de assistência religiosa nas instituições de internação coletiva, rejeitava qualquer aliança entre o Estado e a Igreja Católica, não permitindo sequer a colaboração em prol do interesse coletivo, não previa nenhuma espécie de imunidade tributária e somente reconhecia o casamento civil".

"Exigências Cristãs de uma nova Ordem Constitucional", a CNBB apresentou a declaração Pastoral "*Por uma ordem constitucional"*, que proclamava a disciplina Ensino Religioso como direito de todo cidadão, a ser garantida pelo Estado em horário normal das escolas oficiais de 1º e 2º graus, em caráter confessional, sendo os professores preferencialmente credenciados pela autoridade religiosa, dentre os da rede oficial de ensino. (CNBB, 1986) Ainda em 1986, o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso coordenou o V Encontro Nacional de Ensino Religioso, em Brasília-DF, que discutiu a natureza e os objetivos do Ensino Religioso, sua inserção no campo educacional e o papel do Estado e das instituições religiosas na formação do professor, com vistas a garantir a incorporação dessas resoluções na Constituição. "Nesse encontro foi elaborado um Manifesto ao povo brasileiro a favor da permanência do ER na Constituição". (KLUCK; NASCIMENTO; JUNQUEIRA, 2011, p. 113).

Conforme esses autores, os encontros que se seguiram em 1987 e 1988 também tiveram como foco central a Constituinte, principalmente o encontro de 1987, que aconteceu concomitante a esta. Este reuniu representantes de quase todas as unidades da federação e culminou com a entrega de um documento aos constituintes, que apresentava o resultado da mobilização nacional em favor da inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar. Em seus esforços, o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso publicou o documento n. 49 da Coleção de Estudos da CNBB sobre o Ensino Religioso, que, entre seus objetivos, pretendia ser um manual de defesa dessa disciplina na Carta Magna e nas leis posteriores. Muito bem organizado, o documento apresenta a trajetória da disciplina Ensino Religioso na educação brasileira, nas Constituições e em outras legislações, assim como a posição da Igreja sobre esse ensino[40].

Em meio a todas essas mobilizações em âmbito nacional, a proposta de defesa da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas adentra com força a Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988. Segundo Pinheiro (2001), recuperaram, numa nova roupagem, os debates sobre o público e o privado na Educação. A proposta para a disciplina Ensino Religioso buscava salvaguardar sua presença no currículo escolar, conforme o

[40] Segundo o posicionamento da Igreja Católica: "O Estado, e consequentemente a Escola, não tem a função específica de formar os crentes das diversas confissões religiosas, mas garantir o desenvolvimento da dimensão religiosa que marca historicamente a cultura de todas as regiões do país. A Educação Religiosa não pode ser entendida como mera informação a respeito de religiões e/ou manifestações religiosas, mas deve ser compreendida como essencial ao homem na busca de sua maturidade e plena realização. [...] O Ensino Religioso no contexto escolar está a serviço da educação integral desejada pelo povo brasileiro, ao delegar à escola a função da formação para a cidadania, através da vivência de práticas transformadoras da compreensão e respeito ao outro diante da pluralidade da sociedade e da valorização do que traz da família". (CNBB, 1987, p. 127)

disposto nas legislações anteriores. Nesse sentido, Cury (1993, p. 31) indica que, “das dezenove emendas populares em relação ao capítulo da educação, quatro defendiam o Ensino Religioso na escola pública de ensino fundamental e médio”. Segundo Junqueira (2011, p.40), “a emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional”.

Os grupos de defesa desse ensino eram, em sua maioria, setores católicos e particulares, enquanto a oposição foi declarada pelos grupos de defesa da educação pública e laica, sob a liderança da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que se colocaram em todas as instâncias em luta ostensiva contra a oferta da disciplina Ensino Religioso. De acordo com Cunha (2006, s/p):

> [...] parecia que se restabeleceria uma aliança entre liberais, socialistas e religiosos evangélicos, em defesa da laicidade, só que, agora, com um componente novo: a presença de instituições culturais e científicas, capitaneadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, o que elevou o patamar dos debates. A mudança de posição dos deputados evangélicos, beneficiados pelo apoio católico a sua demanda de legalização do controle, pelas igrejas, dos meios de comunicação de massa, fez com que eles, em contrapartida, apoiassem a oferta obrigatória do ER nas escolas públicas, mas facultativa para os alunos.

Segundo Pinheiro (2001, p. 206), a Assembleia Nacional Constituinte foi estruturada em quatros etapas: “as Subcomissões, as Comissões Temáticas, a Comissão de Sistematização e o Plenário Constituinte”. Em todas as etapas, desde o projeto da Subcomissão, a proposta do Ensino Religioso como disciplina facultativa das escolas oficiais se fez presente, o que, segundo o autor, caminhava no sentido de não ferir as crenças, a tradição religiosa ou se dava por algum acordo realizado entre os constituintes. Em meio à defesa da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, foram apresentadas algumas emendas favoráveis ao ensino laico, as quais propunham excluir o inciso sobre o Ensino Religioso ou retirar a obrigatoriedade de sua oferta. Contudo, essas emendas não obtiveram sucesso e foram logo retiradas. A emenda popular que continha o apoio à laicidade recebeu apenas 280 mil assinaturas, enquanto a favorável ao Ensino Religioso ultrapassou 800 mil assinaturas (CURY, 1993). Outras emendas foram apresentadas por representantes do grupo de esquerda.

Ademais, havia sido realizado um acordo interpartidário entre a ala progressista e a ala conservadora, o que resultou na elaboração de uma proposta conjunta para o capítulo da Educação, que associava interesses públicos e particulares. Diante desse acordo, deu-se a retirada das emendas contrárias à disciplina Ensino Religioso no currículo escolar e o *lobby* dos grupos de defesa do Ensino Religioso, principalmente da Igreja Católica, em todos os momentos e de diversas formas, fez pressão para ter suas emendas atendidas. Segundo Cury (1993, p. 32), “os termos de disciplina obrigatória e de matrícula facultativa foram mantidos

por 285 votos, contra 76 votos e 16 abstenções. A votação conjunta do capítulo confirmou a íntegra do acordo em torno do "emendão" que obteve 443 votos favoráveis, 2 contrários e 3 abstenções". Em meio aos movimentos e alianças realizadas, as relações de poder e interesses, o grupo em defesa da laicidade foi vencido. A redação final da Constituição dispôs, no artigo 210, primeiro parágrafo, que "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". (BRASIL, 1988)

A nova redação, mais uma vez, apresentou um discurso apropriando-se das outras Constituições e legislações educacionais. Conforme destaca Pinheiro (2001, p. 283), a Constituição promulgada em 1988, embora seja a que mais consagra direitos, mais democrática, "é uma 'carta de mistura', contém avanços e retrocessos". No que tange à educação, ela acabou por incorporar o conflito entre o público e privado. A novidade referente à disciplina Ensino Religioso foi à circunscrição da oferta ao ensino fundamental, enquanto as legislações anteriores ampliavam a oferta ao ensino médio/2º grau.

De acordo com Cunha (2013, p. 938), a inserção e a garantia de oferta do Ensino Religioso na atual Constituição Federal é resultado da pressão dos grupos religiosos, especialmente o clero católico, que "conseguiram fazer valer a determinação constitucional sobre a única disciplina escolar mencionada na Carta Magna". Esse feito representa a falta de autonomia pública/educacional diante das instituições religiosas, e está na raiz dos problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso, sua permanência no currículo atual, contrariando a laicidade do Estado e concorrendo para uma anomia jurídica.

Com a presença do Ensino Religioso garantida na Constituição, portanto, assegurada sua institucionalização, ainda que apenas no ensino fundamental, os grupos de defesa desse ensino retomaram seus trabalhos no sentido de discutir a natureza da disciplina, o modelo de ensino, seus eixos norteadores e conteúdos, a formação de professores, entre outros elementos importantes, tudo com vistas à elaboração da nova LDB e, por conseguinte, a consolidação do Ensino Religioso no campo da Educação. Nesse sentido, foram promovidos os Encontros Nacionais de Ensino Religioso e os trabalhos do Grupo de Reflexão de Ensino Religioso, que caminharam numa perspectiva interconfessional, de diálogo e colaboração com outras confissões religiosas, o que concorreu para a reunião de mais atores sociais ligados às denominações religiosas e à Educação. (JUNQUEIRA, 2002)

Nessa fase, iniciaram-se os trâmites para regulamentar o capítulo da Educação presente na Constituição em uma nova LDB. Segundo Cunha (2013), o primeiro projeto, de autoria do Deputado Otávio Elísio Alves de Brito (PMDB/MG), de posição laica, não

mencionou a disciplina em seu projeto pioneiro. O projeto, por sua vez, sofreu várias emendas e modificações. Ainda segundo Cunha (2013, p. 930), "o projeto substitutivo do deputado Jorge Hage procurou transferir seus encargos financeiros e didáticos para as instituições religiosas interessadas", o qual foi recebido por grande pressão contrária do clero católico, seguida por alguns grupos evangélicos que reivindicavam ao Ensino Religioso o mesmo tratamento dado às demais disciplinas escolares. Em face dessa questão e dos embates finais no Congresso Nacional entre 1995 e 1996, cresceu a mobilização do grupo de defesa do Ensino Religioso, que continuava tendo a Igreja católica/CNBB como maior entusiasta da causa e liderança nos trabalhos.

Em seus esforços, esse grupo conseguiu, ainda em 1995, dois feitos importantes: a organização de um periódico específico para a discussão sobre Ensino Religioso, que se materializou com a publicação da revista *Diálogo*[41]; e a fundação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)[42], que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais, com a perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular, de forma a promover uma "discussão e articulação de caráter pedagógico e não eclesial". (JUNQUEIRA, 2002, p. 42)

---

[41] Publicada pelas Edições Paulinas, a Revista Diálogo tornou-se um importante meio de veiculação de artigos e notícias sobre o ensino religioso, que foi apropriado pelos próprios professores para o trabalho com a disciplina. Do ano de sua criação até o final de 1996, quando foi aprovado o artigo original sobre o ensino religioso na LDB, a revista *Diálogo* publicou os seguintes números: Ensino Religioso no Brasil (0/1995); Ensino Religioso e direitos humanos (1/1996). Matriz cultural religiosa brasileira (2/1996); Cristianismo no Brasil (3/1996); Ética e Educação (4/1996). Com publicação bimestral, a Revista apresenta no primeiro bimestre de 2013, o número 64 com o tema "Cultura Afro". Dados disponíveis no endereço eletrônico <http://www.paulinas.org.br/dialogo/>. Acesso em: 25 set. 2013.

[42] O FONAPER foi criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis-SC durante a 29º Assembleia do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER), momento em que comemorava 25 anos de existência, contando com a presença de coordenadores e professores de vários estados. A criação desse Fórum foi uma iniciativa da CNBB, à qual se vincularam outras Igrejas Cristãs, cujos representantes em sua maioria, integraram a equipe de organização, instalação e coordenação do FONAPER, sendo que por alguns momentos, dada a maior relação com a Igreja católica, a liderança e coordenação desse Fórum foi exercida por pessoas integradas à assessoria da CNBB. (FIGUEIREDO, 2010). Em uma *Carta de intenções* foram definidos quatro princípio norteadores de trabalho: "1) Garantir que a Escola, seja qual for sua natureza, ofereça o Ensino Religioso ao educando em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando. 2) Definir junto ao Estado o conteúdo programático do Ensino Religioso integrante e integrado às propostas pedagógicas; 3) Contribui para que o Ensino Religioso expresse uma vivência ética pautada pela dignidade humana. 4) Exigir investimento real na qualificação e capacitação de profissionais para Ensino Religioso, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como lhes garantir condições de trabalho e aperfeiçoamento necessários". (JUNQUEIRA, 2002, p. 48-9) Ademais, segundo Cunha (2006, s/p), "o FONAPER atua em todo o país, e desenvolve uma dupla atividade. No interior do campo religioso, ele exerce a posição diretiva da Igreja Católica sobre as demais confissões religiosas, especialmente as do espectro cristão; fora desse campo, ele exerce influência sobre os campos político e educacional".

A primeira sessão do Fórum foi realizada entre os dias 24 a 26 de março de 1996, em Brasília-DF, concomitante aos trabalhos de discussão da LDB no Congresso Nacional, e contou com a "presença de sessenta representantes de entidades de várias denominações religiosas ligadas à Educação e ao Ensino Religioso: professores técnicos e coordenadores de Secretarias Estaduais". (JUNQUEIRA, 2002, p. 50) A discussão central, nesse momento, era garantir a presença da disciplina Ensino Religioso no interior da LDB, com a remuneração dos professores por parte do poder público e a elaboração de um currículo básico para o Ensino Religioso. Com o objetivo de apresentar suas demandas e pressionar o Congresso, a sessão terminou com uma visita à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação (MEC), momento em que foram realizados contatos oficiais importantes para a inserção da disciplina no currículo escolar. (WAGNER; JUNQUEIRA, 2011)

A questão da remuneração dos professores por parte do poder público estava no centro das reivindicações dos grupos de defesa da disciplina Ensino Religioso, uma vez que o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro apontava que o Ensino Religioso deveria ser ofertado *"sem ônus para os cofres públicos"*, o que foi alvo de muita polêmica e mobilização nacional. Em ocasião da 34ª Assembleia Geral do Episcopado Brasileiro em abril de 1996, a CNBB publicou uma *Declaração ao povo brasileiro*[43], com o objetivo de defender o Ensino Religioso e solicitar, principalmente, o apoio dos deputados ao artigo referente a esse ensino, no sentido de suprimir a expressão *"sem ônus para os cofres públicos"*. A esse pronunciamento, sucederam uma série de mobilizações por parte da CNBB, do Grupo de Reflexão de Ensino Religioso, dos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, do FONAPER, do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs, da Associação de Educação Católica entre outros grupos, para garantir que o Estado arcasse com o ônus da disciplina. (JUNQUEIRA, 2002)

---

[43]"[...] Nós, Bispos da Igreja Católica no Brasil, conscientes do valor imprescindível da educação como processo amplo e integral, decisivo na formação da pessoa e da sociedade, acompanhamos com interesse a tramitação do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no Congresso Nacional. A aprovação, pelo Senado Federal, do Parecer n. 30 de 1996, já encaminhado à Câmara dos deputados, nos fez retomar a questão em nossa 34ª Assembleia Geral [...]. Surpreendeu-nos o acréscimo da expressão 'sem ônus para os cofres públicos' do artigo que estabelece o Ensino Religioso como 'disciplina dos horários normais das escolas públicas' (art. §3º) [...]. O Ensino Religioso é disciplina global inserida nos horários normais das escolas públicas e compete ao Estado arcar com o devido ônus. Por isso, não pode ser tratado como adendo nem como favor prestado a determinada denominação religiosa. Ele é parte integrante de um processo de educação garantido pela Lei Maior [...]. Já existem, em nosso País, significativas experiências de Ensino Religioso Escolar, expressão de trabalho articulado entre diferentes confissões religiosas e Secretarias de Estado da Educação. São experiências que, superando o proselitismo, assumem a educação da e na religiosidade, tão necessária ao desenvolvimento integral da pessoa. Seria lamentável comprometê-las e anular o expressivo trabalho vivenciado no Ensino Religioso, hoje organizado em todos os Estados do Brasil, com exceção de um [...]". (CNBB *apud* JUNQUEIRA, 2002, p. 51)

A despeito dessa mobilização, a Lei n. 9.394 – LDB – foi aprovada na Câmara dos Deputados e sancionada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. No artigo referente ao Ensino Religioso, ficou presente a ressalva de que o Estado não responderia pelo ônus da disciplina, ficando assim prescrito:

> 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)

A inserção do Ensino Religioso na nova LDB era algo certo. Conforme Cunha (2013, p. 930), essa Lei "não tinha como evitar a existência do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental, já que a Constituição determinara sua oferta *no horário"*. O artigo aprovado, por sua vez, apresentou dois direcionamentos importantes para essa disciplina. Primeiro, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional, apontava para uma opção inédita; segundo, a Resolução de que a disciplina seria ofertada "sem ônus para os cofres públicos", recuperava o disposto na LDB de 1961, não sendo, portanto, uma novidade, mas isentava a responsabilidade do Estado para com esse ensino, principalmente no que tange à formação e remuneração dos professores.

Conforme anunciado anteriormente, a proposta inédita de um modelo interconfessional para a disciplina Ensino Religioso resulta das mudanças no campo religioso, que reclamava o diálogo entre as várias denominações religiosas existente no país, com vistas a criação de alianças e ao fortalecimento dos trabalhos em defesa dessa disciplina. A abertura para o ensino interconfessional é, portanto, uma estratégia que caminha na direção de legitimar a oferta do Ensino Religioso e superar os problemas de distinção religiosa no âmbito da escola. Nesse cenário, a Igreja Católica, que até então desfrutava do ensino confessional, viu-se obrigada a dividir espaço com outras instituições religiosas para não perdê-lo, a se limitar ao ensino de elementos comuns entre essas várias instituições. Desse modo, a abertura para o ensino interconfessional representa um novo olhar para a disciplina Ensino Religioso. Contudo, vale ressaltar que o ensino interconfessional também é confessional em seus fundamentos, na medida em que se volta para o ensino dos elementos religiosos comuns, o que implica uma dada formação religiosa, particularmente, a formação cristã, que atendia aos interesses de católicos e evangélicos.

No mais, o artigo manteve a tendência advinda de outras legislações, de que o Ensino Religioso seria de matrícula facultativa, ofertada no horário normal das aulas e, ainda, circunscrito ao ensino fundamental, não apresentando nenhum outro elemento complementar no direcionamento da disciplina. Como era de se esperar, a expressão "sem ônus para os cofres públicos" gerou grande insatisfação, e, por conseguinte, grande mobilização por parte dos grupos de defesa do Ensino Religioso, que se lançaram num trabalho constante e estratégico de contato direto com o presidente da República, com o Ministério da Educação e com os membros do Congresso Nacional, com objetivo de pressioná-los para alterar a redação do artigo sobre o Ensino Religioso e suprimir a restrição do ônus.

Dadas as manifestações, bem como as interpretações diversas que surgiram sobre o Ensino Religioso a partir da promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação se pronunciou através do Parecer nº 05/97[44], a fim de dirimir as dúvidas e afirmar o caráter laico do Estado e do ensino escolar, em favor da ausência do ônus com a disciplina por parte dos cofres públicos. Entretanto, ao passo que defende a laicidade do ensino, o Parecer entende que o Ensino Religioso escolar se assenta num paradigma confessional, com vistas à iniciação ou aperfeiçoamento numa dada religião, o que, portanto, fere diretamente o princípio de laicidade e se configura numa agressão ao campo educacional. Enfim, o Parecer aponta para uma complexidade de elementos que envolvem a disciplina Ensino Religioso, em particular, a remuneração de seus professores, colocando em cena a necessidade de (re) pensar essa disciplina, sua identidade e, assim, estruturá-la minimamente.

---

[44] De acordo com o Parecer, "por ensino religiosos se entende o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião. Desse ponto de vista, somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola. Foi a interpretação que a nova LDB adotou no já citado art. 33. A Lei nos parece clara, reafirmando o caráter leigo do Estado e a necessidade de formação religiosa aos cuidados dos representantes reconhecidos pelas próprias igrejas. À escola cabem duas obrigações: 1. Garantir a "matrícula facultativa", o que supõe que a escola, em seu projeto pedagógico, ofereça com clareza aos alunos e pais quais são as opções disponibilizadas pelas igreja, em caráter confessional ou interconfessional; 2. Deixar horário e instalações físicas vagas para que os representantes das igrejas os ocupem conforme sua proposta pedagógica, para os estudantes que demandarem o ensino religioso de **sua opção**, não o saber das religiões, que poderá ser ministrado por qualquer professor afeito a tal conteúdo, mas a prática assumida por um representante confessional ou interconfessional. Esta segunda interpretação impõe algumas definições, em especial quanto ao financiamento desta atividade na escola pública. Mesmo que a LDB não o declarasse, não poderia haver ônus para os cofres públicos, por três motivos: a) haveria violação do art. 19 da CF que veda a subvenção a cultos religiosos e a igrejas; b) criaria um tratamento desigual do Estado com relação às diversas igrejas, porque a subvenção seria desproporcional à demanda. Como o professor seria pago por hora curricular de trabalho, um ou dois alunos de uma religião demandariam o mesmo gasto do Estado do que trinta ou quarenta de outra, já que a lei garante a confessionalidade e a opção dos alunos; c) finalmente, havendo disposição de pagamento pelo Estado, poder-se-ia chegar ao absurdo de o ensino religioso para dezenas de denominações diferenciadas com demanda na escola ser mais oneroso que o ensino de outras matérias com maior carga horária". (BRASIL, 1997a, *grifo no original*)

Cabe ressaltar que, paralelo ao trabalho para modificar a redação do artigo 33 da LDB, o FONAPER já vinha trabalhando no sentido de prover uma identidade, uma epistemologia própria para a disciplina Ensino Religioso, sua finalidade, diretrizes e a formação dos professores, no intuito de legitimar sua presença no currículo escolar. Nessa direção, o Fórum organizou, em 1996, o I Seminário de Capacitação Docente, com o objetivo de pensar os cursos de formação de professores, e elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[45]. A ideia era direcionar os trabalhos em torno do Ensino Religioso, criando um modelo de ensino que, na concepção do Fórum, deveria "proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos". (FONAPER, 2009, p. 08) Em sua proposta de estudar o fenômeno religioso e não mais ensinar os princípios religiosos, os PCNER resultam numa estratégia para não ferir a legislação no tocante à liberdade religiosa e à vedação de proselitismo, de modo a justificar a oferta do Ensino Religioso e o ônus da disciplina por parte dos cofres públicos e, assim, concorrer para a mudança na redação da LDB/96. (TOLEDO; AMARAL, 2004)

Conforme Junqueira (2002), as iniciativas do Fórum, e, em particular, a elaboração dos PCNER, caminharam na direção de dar uma formatação pedagógica para a disciplina e, assim, superar o debate que confrontava o ensino leigo e o Ensino Religioso, de modo a legitimá-lo e alcançar o respaldo que aspiravam na LDB.

Contudo, a despeito desse artifício que se articulou a acentuada pluralidade do campo religioso nos anos 1990, do crescimento do grupo declarado sem religião e da mudança que esses fatores sinalizaram na vivência religiosa, é importante salientar que os PCNER representaram um marco na história do Ensino Religioso. Sua proposta de estudar o fenômeno religioso, de buscar um aporte na Ciência da Religião, imprimindo-lhe um novo paradigma - de caráter transconfessional/fenomenológico, que é, aparentemente, distinto dos paradigmas até então adotados pelo Ensino Religioso (confessional e interconfessional) - representa um avanço na forma de pensar essa disciplina, que passa a se abrir para outras abordagens, deixando de assentar-se unicamente na formação religiosa/catequética do educando.

Além disso, Cunha (2012) chama atenção para o fato de que a criação desses parâmetros pelo FONAPER, um grupo particular, externo ao campo educacional e enraizado no campo religioso, resulta da anomia político-administrativa prevalecente em torno da

[45] Os PCNER não foram reconhecidos oficialmente pelo MEC, não integraram os PCN's, o que sinaliza a omissão do governo para com essa disciplina.

disciplina Ensino Religioso, da qual se aproveitam os grupos de defesa para conquistarem seu espaço e atuarem a frente dessa disciplina, assumindo a posição, o trabalho que seria próprio do campo educacional e, por sua vez, direcionando a disciplina conforme seus interesses. Em face dessas questões, da importância dos PCNER, do novo paradigma que apresenta para o Ensino Religioso, e por se tratar de um elemento importante de disciplinarização, passo a discuti-lo no próximo capítulo, com vistas a sua análise.

Enfim, dentre os esforços do FONAPER, Junqueira (2002) destaca o empenho da Igreja Católica em alterar a redação do texto legislativo. A CNBB assumiu a liderança desse trabalho e promoveu, junto aos representantes dos outros grupos de defesa do Ensino Religioso, várias reuniões com o Ministro da Educação e/ou representantes do ministério e com os atores políticos, chegando a elaborar diversas propostas para o artigo 33, assim como reivindicando do presidente da República o veto à versão original do referido artigo. A partir das mobilizações suscitadas, foi autorizada a alteração do artigo 33 da LDB e três projetos foram apresentados: O Projeto de Lei n. 2.757/97, do Deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS); o projeto n. 2.997/97, de autoria do Deputado Maurício Requião (PMDB-PR); e o projeto n. 3.043/97, de autoria do Poder Executivo[46]. Esses projetos não receberam emenda, de forma que o relator, Pe. Roque Zimermann (PT-PR), elaborou um projeto substitutivo ao projeto do Deputado Nelson Marchezan, considerando as propostas presentes nos demais projetos e as reivindicações dos grupos de defesa do Ensino Religioso. O projeto logrou rápida aprovação e foi sancionado pelo presidente da República sob a forma da Lei n. 9.475, em 22 de julho de 1997[47], que deu nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394/96, sendo o primeiro artigo da LDB a ser modificado. Essa Lei estabeleceu que:

> Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997b)

---

[46]De acordo com Junqueira (2011, p. 42), "os três projetos evidenciam importantes convergências, adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade 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".

[47] Cunha (2012) chama atenção para o fato de que a nova redação do artigo referente ao Ensino Religioso na LDB foi aprovado às vésperas da visita do papa João Paulo II ao Brasil e questiona se foi uma mera coincidência, apontando mais uma vez, para a influência do campo religioso sobre o campo político e educacional.

A nova redação manteve a matrícula facultativa da disciplina e sua oferta nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, e introduziu uma novidade ao apontar que o Ensino Religioso "é parte integrante da formação básica do cidadão". De acordo com Cury (2004, p. 186), isso é inadequado, primeiro, em razão da matrícula facultativa, e, depois, por se tratar de um "assunto que toca diretamente ao direito à diferença e à liberdade". Além disso, como parte integrante da formação básica, a disciplina Ensino Religioso deveria ser ofertada em todos os níveis da educação básica, e não apenas no ensino fundamental, como dispôs a Lei.

Essa redação apresentou também duas supressões importantes em relação à redação original. Primeiro, suprimiu a expressão "sem ônus para os cofres públicos", atendendo à reivindicação dos grupos de defesa da disciplina Ensino Religioso. A omissão do financiamento representou tanto a possibilidade do trabalho voluntário das organizações religiosas, quanto a possibilidade de aplicação dos recursos públicos para financiar esse ensino. A segunda supressão refere-se ao paradigma de ensino. Enquanto a redação original resolveu que a disciplina seria ofertada em caráter confessional ou interconfessional, a nova Lei apenas mencionou que deveria ser "assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo", o que, em minha opinião, direciona no sentido de um ensino interconfessional ou, principalmente, transconfessional/ fenomenológico, de acordo com os PCNER, e de forma a resguardar a pluralidade religiosa e, também, o respeito às demandas do grupo social declarado sem religião. De acordo com Cunha (2006, s/p), "a posição laica ficou ainda mais restrita depois da LDB e de sua reforma. A anterior oposição confessionalismo X laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo X interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada".

Ademais, a Lei n. 9.475/97 imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores, fato que não acontece com outras disciplinas curriculares, o que sinaliza um tratamento diferenciado, menor, que a disciplina Ensino Religioso recebe frente às demais. Além disso, a omissão da União deu autonomia para que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrição de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada estado e mesmo nos municípios e acentua o embrulho em torno dessa disciplina.

E, ainda, ao imputar aos sistemas de ensino a responsabilidade para com o Ensino Religioso, essa Lei colocou que estes deveriam ouvir as entidades religiosas na definição dos conteúdos, apontando para um trabalho de colaboração entre esses setores e, mais uma vez, para a associação entre o público e o privado, entre Estado, religião e Educação. Contudo, de

acordo com Pauly (2004), apesar de permitir que as entidades religiosas colaborem com os sistemas de ensino na definição dos conteúdos, essa Lei limitou a atuação religiosa quanto à sistematização, uma vez que tirou o poder das igrejas de controlarem a seleção dos conteúdos e habilitarem os professores, passando a responsabilidade para os sistemas de ensino, o que representa um passo importante no processo de ressignificação, de secularização do Ensino Religioso. Conforme o autor, a partir dessa Lei, "as igrejas que quiserem influir no Ensino Religioso podem fazê-lo como entidades da sociedade civil inseridas na comunidade escolar, e pela conquista do apoio de docentes e discentes desse ensino". (PAULY, 2004, p. 181)

Não obstante essas considerações, é importante também considerar, de acordo com Cunha (2012, p. 100), "que a LDB reformada abriu caminho para uma anomia jurídica e uma folia pedagógica", uma vez que colocou em cena a influência dos grupos religiosos, e, logo, dos grupos de defesa do Ensino Religioso sobre o campo político e educacional. Esses grupos conseguiram não apenas modificar a Lei e inscrever nela seus interesses, como também deixá-la cheia de lacunas para que pudessem seguir agindo em conformidade com seus interesses e conquistar mais espaços. A influência desses grupos dá-se sobretudo no âmbito dos sistemas de ensino dos estados e municípios, onde é ainda mais eficaz seu trabalho, a pressão que exercem, visto que, nessas instâncias menores, a regulação é ainda menor e, por conseguinte, é maior as relações de poder e interesse, os conchavos políticos. Sendo assim, esses grupos desfrutam de maior liberdade para agirem, o que consequentemente, cria um embrulho maior em torno dessa disciplina no âmbito desses sistemas de ensino[48].

A partir da outorga da Lei n. 9.475/97, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica apresentou alguns posicionamentos quanto à disciplina Ensino Religioso. Através do Parecer n. 12/97, o Conselho Nacional de Educação colocou que não é permitida a inclusão do Ensino Religioso para efeito da totalização do mínimo de 800 horas do ensino fundamental, em razão do caráter facultativo da matrícula. (BRASIL, 1997c) O Parecer representa a incoerência legislativa, visto que a Lei n. 9.475/97 dispôs que essa disciplina "é

[48] Um exemplo da liberdade de que desfruta as instâncias menores na oferta do Ensino Religioso e o consequente embaraço que a envolve é o caso do estado do Rio de Janeiro. Em 2000, o governador Anthony Garotinho, evangélico, sancionou em uma aliança com a Arquidiocese e militantes da Renovação Carismática Católica, a lei 3.459, que estabeleceu normas para o Ensino Religioso nas escolas estaduais. A Lei ampliou a oferta da disciplina para toda a educação básica, dispôs que a mesma deveria ser ofertada na modalidade confessional e criou a "função específica de docente do ER, algo inédito no país", fato que levou posteriormente a criação de concurso público no estado para professor dessa disciplina. Entre os requisitos para a inscrição no concurso, o candidato deveria apresentar o credenciamento da autoridade religiosa do credo que pretendiam lecionar, sendo concedida ainda, a autoridade religiosa, "o direito de cancelar, em qualquer tempo, o credenciamento concedido, se um professor mudasse de crença, se tornasse agnóstico ou ateu, ou apresentasse motivos que o impedissem moralmente de exercer tal magistério", o que acarretaria a perda do concurso. (CUNHA, 2006, s/p) Enfim, de acordo com Cunha (2006, s/p) "a lei reforçou o poder das instituições religiosas na formação e no credenciamento dos docentes, bem como na definição do conteúdo da disciplina".

parte integrante da formação básica do cidadão", o que significa que a mesma deveria integrar as 800 horas mínimas de carga horária do ensino fundamental. Cabe, portanto, indagar de que forma uma disciplina considerada básica para a formação do cidadão é também considerada facultativa, e não faz parte da carga horária mínima do curso. Esse fator constitui mais uma peculiaridade da disciplina Ensino Religioso em relação às outras disciplinas escolares integrantes do currículo nacional comum, o que aponta para uma própria indefinição em termos da identidade, da importância do Ensino Religioso, de sua finalidade educativa, que seguem como problemas caros a serem superados por essa disciplina.

Corrobora com essa incoerência a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 02/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e incluiu a disciplina Ensino Religioso como área de conhecimento da base comum nacional no conjunto das demais áreas[49], o que acentua sua disciplinarização e concorre para sua legitimidade curricular. Importante destacar que a Resolução apresenta o termo Educação Religiosa no lugar de Ensino Religioso e coloca que a mesma deve ser ofertada conforme o art. 33 da Lei 9.394/96, não mencionando a nova redação desse artigo, como se não tivesse conhecimento do mesmo, ou fosse algo menor, sem importância, indicando a falta de cuidado para com essa disciplina.

Por fim, o reconhecimento do Ensino Religioso no interior do currículo e das legislações educacionais colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, que se pronunciou por meio do Parecer/ Conselho Pleno n.097/99. De acordo com Eunice R. Durham, relatora do Parecer, a formação de professores para o Ensino Religioso se insere no debate mais amplo da oferta desse ensino nas escolas públicas e da declarada laicidade do Estado brasileiro, o que a torna um campo problemático. A relatora destaca que a diversidade das orientações estaduais e municipais impossibilita a previsão de uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em Ensino Religioso, e salienta que a Lei nº 9.475/97 não se refere à formação de professores, mas apenas ao estabelecimento de normas para habilitação e admissão dos professores. Em face dessa exposição e das considerações que seguem:

> - a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, frequentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
> - a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de Ensino Religioso e as normas para a habilitação e admissão dos professores, da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;

[49] b) as áreas de conhecimento:1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998a)

> - a consequente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o Ensino Religioso e critérios de avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino. (BRASIL, 1999, p. 04)

Os relatores concluíram e votaram:

> - Não cabendo a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;
> - Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o Ensino Religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida;
> - Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do Ensino Religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber:
> - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental;
> - preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar Ensino Religioso em qualquer das séries do ensino fundamental;
> - diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento. (BRASIL, 1999, p. 04)

Essas definições, em particular, o não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso, é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento desigual que a mesma recebe frente a outras disciplinas do currículo, e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração disciplinar. Isso porque disciplinas como Educação Física, Matemática e História, trabalhadas no primeiro capítulo, logo se tornaram interesse das universidades e tiveram seus cursos autorizados e reconhecidos pelo MEC, sendo, portanto, ofertados nas instituições públicas de ensino superior. Entendo que, ao contrário das disciplinas citadas e de outras disciplinas escolares, a estabilidade do Ensino Religioso assenta-se na sua legitimação social, no fato da religião ser um elemento importante da cultura brasileira, e não numa ciência de referência. Vale ressaltar que o fato dessa disciplina não apresentar uma licenciatura reconhecida pelo Ministério da Educação afeta diretamente sua organização interna, assim como sua identidade pedagógica, e a mantém vulnerável à ação dos grupos externos ao campo educacional, e, além disso, torna-se um entrave para a sua consolidação no currículo escolar, conforme o padrão de configuração das disciplinas escolares de Goodson (1995).

Em face dessas questões, os grupos em defesa do Ensino Religioso, principalmente, o FONAPER e os conselhos estaduais vinculados a esse fórum, têm reclamado a formação de

professores na área, solicitado ao MEC reconhecimento e autorização de licenciaturas em Ensino Religioso, além de assumir e promover cursos de formação aos professores dessa área. Nesse contexto, o FONAPER elaborou o curso *Ensino Religioso: Capacitação para um novo milênio*. Trata-se de um curso de extensão a distância, com carga horária de 120 horas, que tem como aporte teórico-metodológico doze cadernos de estudos produzidos pelo fórum, que trabalham temas ligados ao fenômeno religioso[50]. Esses cadernos são comercializados pelo FONAPER e têm servido os conselhos estaduais e municipais de Ensino Religioso e aos próprios sistemas de ensino na capacitação de professores para o Ensino Religioso, sendo, portanto, um elemento de disciplinarização. (FONAPER, s/d)

Outro fator que tem contribuído para formação de professores da disciplina Ensino Religioso é a emergência no Brasil de cursos *lato sensu* e *strictu sensu* na área de religião. Segundo pesquisa realizada por Junqueira (2010, p. 138), no período de 1995 a 2010 foram identificados 95 cursos de especialização, entre Ciências da Religião, Ensino Religioso, Educação Religiosa, História das Religiões e outras denominações, "sendo 86 presenciais e 9 na modalidade a distância em 18 Estados da Federação, em 92 instituições de ensino". Esses cursos são ofertados, em sua maioria, em instituições privadas de ensino, muitas dessas confessionais. Em relação aos cursos *strictu sensu*, foram identificados 5 programas de Teologia, todos vinculados a instituições confessionais, e 08 programas de Ciências da Religião, sendo 02 vinculados a instituições públicas/federais (UFJF e UFPB) e 06 confessionais, "sendo quatro (4) católicas (PUC-GO, PUC-MG, UNICAP, PUC-SP), uma (1) metodista (UMESP) e uma (1) presbiteriana (UPM)". (JUNQUEIRA, 2010, p. 144)

A oferta desses cursos, particularmente dos cursos de Ensino/Educação Religiosa e Ciências da Religião, é indicativo do interesse das instituições de ensino superior pela disciplina Ensino Religioso, ainda que muitas vezes motivado por questões confessionais. Assim, ainda que com essa característica, essas instituições se constituem em espaço não apenas de formação, mas de pesquisa, de modo que assumem o papel de pensar essa

---

[50]Os cadernos temáticos e seus respectivos conteúdos encontram-se assim organizados: Caderno 01: Ensino Religioso: disciplina integrante da formação básica do cidadão;
Caderno 02: Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa do Brasil;
Caderno 03: Ensino Religioso e o conhecimento religioso;.
Caderno 04: O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso;
Caderno 05: Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Indígena
Caderno 06: Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Ocidental.
Caderno 07: Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Africana.
Caderno 08: Ensino Religioso e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de Matriz Oriental.
Caderno 09: Ensino Religioso e o Ethos na vida cidadã.
Caderno 10: Ensino Religioso e os seus Parâmetros Curriculares Nacionais.
Caderno 11: Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola.
Caderno 12: Ensino Religioso no Cotidiano da Sala da Aula. (FONAPER, s/d)

disciplina, de estruturá-la como área do conhecimento, e acabam concorrendo para a sua disciplinarização num curso de desenvolvimento semelhante às outras disciplinas escolares[51]. Contudo, cabe destacar que esses cursos não habilitam para a docência em Ensino Religioso, de forma que permanece a luta dos grupos em defesa dessa disciplina e de algumas universidades privadas para o reconhecimento de cursos de licenciatura na área.

Nessa direção, o FONAPER encaminhou ao MEC em 2004 um dossiê sobre a formação do professor de Ensino Religioso. Esse dossiê partiu do pressuposto de "que o professor de ER deve figurar como profissional da educação, integrante do sistema escolar, portador de habilidades e competências necessárias a sua função, com incentivo e direito a formação continuada nos termos da atual legislação educacional brasileira". (OLIVEIRA; CECCHETTI, 2010, p.114) Em 2008, o FONAPER elaborou e entregou ao Conselho Nacional de Educação um projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso com vistas a sua instituição e definição de "princípios, concepções, condições e procedimentos a serem observados na elaboração dos projetos político-pedagógicos, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior em todo o país". (FONAPER, 2008) Conforme essas diretrizes, artigo 2º, parágrafo 1º:

> Compreende-se a docência em Ensino Religioso como ação educativa construída e focalizada na valorização e no reconhecimento da diversidade cultural religiosa, presente na sociedade brasileira, por meio do exercício do diálogo, da pesquisa, do estudo, da construção, da reconstrução e da socialização dos saberes, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, discutindo as relações de poder que permeiam as concepções históricas, culturais e religiosas que constituem as sociedades[52]. (FONAPER, 2008)

---

[51]Como exemplo, destaca-se o GPER – Grupo de Pesquisa Educação e Religião vinculado ao Programa de Teologia da PUC-PR e coordenado pelo professor, Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, também membro do FONAPER. Esse grupo é registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem se dedicado a ampliar e aprofundar os estudos acadêmicos para a identidade pedagógica do Ensino Religioso, sendo responsável por muitas pesquisas na área. O trabalho do GPER pode ser acessado por meio do endereço eletrônico <www.gper.com.br>.

[52] De acordo com essa compreensão o curso deve ter uma carga horária mínima de 2.800 horas e se estruturar em três núcleos - artigo 6º: I – um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira e mundial, por meio do estudo acurado de literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) a formação acadêmica, os fundamentos da Educação Básica e a formação docente de Ensino Religioso, por meio de estudos teóricos e práticos dos princípios, concepções, metodologias e processos de organização do trabalho docente, oriundos das diferentes áreas do conhecimento; b) o estudo das culturas e tradições religiosas, analisando os princípios históricos, culturais, filosóficos, estéticos, éticos, doutrinais e morais das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental); c) o estudo dos textos sagrados orais e escritos, compreendendo-os em suas matrizes epistemológicas e culturais; d) o estudo das concepções teológicas das diferentes matrizes religiosas (africana, indígena, oriental e ocidental), considerando a multiplicidade das manifestações religiosas nas compreensões das divindades, dos ritos, dos símbolos e das práticas de espiritualidades, respeitando suas realidades culturais, históricas e geográficas; e) o estudo, a aplicação e a avaliação dos dispositivos legais e dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Básica e do Ensino Religioso. II – um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltados às áreas das Ciências da Religião e da Educação,

Segundo Oliveira e Cecchetti (2010, p. 117), o curso proposto "não está vinculado a uma religião ou a uma teologia, mas às Ciências da Religião enquanto aporte teórico que lhe oferece possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades". Desta feita, esse curso viria fundamentar e legitimar o paradigma transconfessional de Ensino Religioso, sua identidade pedagógica, revestindo essa disciplina de um maior aparato interno, o que em muito concorreria para sua consolidação e identidade como disciplina escolar. No entanto, essa proposta de diretrizes, bem como a licenciatura em Ensino Religioso não foi autorizada pelo MEC, e segue como um problema a ser superado pela disciplina.

Os trabalhos apresentados para resolver o problema da formação profissional em Ensino Religioso estão associados ao trabalho desenvolvido pelos grupos de defesa para a consolidação dessa disciplina no campo educacional. É, portanto, um elemento importante de disciplinarização, mas, também é, no entendimento de Cunha (2012), um elemento que expressa a folia pedagógica que envolve a disciplina Ensino Religioso, que, em função das relações de poder, da omissão do Estado e da imprecisão das leis, grupos privados acabam por assumi-la, cuidando de aspectos importantíssimos, como é a formação de professores. De acordo com esse autor, a "omissão do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que respeita à formação e recrutamento de professores para o Ensino Religioso nos estados e municípios, deixando a seu critério (ou falta dele) tudo o que se referisse ao magistério da disciplina" é uma face da anomia jurídica que rege o Ensino Religioso, que tem se apresentado ao sabor dos interesses dos sistemas de ensino e, principalmente, dos grupos privados/religiosos, o que é mais agravante. (CUNHA, 2012, p. 100)

Aliás, a questão da formação de professores se coloca como mais uma questão problemática que abarca a disciplina Ensino Religioso, somando-se ao problema da definição dos conteúdos, do modelo de ensino, da matrícula facultativa, da pluralidade religiosa, do

---

priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:a) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem, que contemplem a diversidade cultural e religiosa da sociedade brasileira; b) atividades práticas desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o respectivo registro das observações e a simulação de resoluções de situações-problema, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. III – um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular por meio da participação em: a) atividades de caráter científico, cultural e acadêmico que possam enriquecer o processo formativo dos graduandos, como, por exemplo, a participação em eventos, apresentações, exposições, estudos de casos, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problemas, projetos de ensino, entre outros, devidamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos. (FONAPER, 2008, grifos do documento)

ônus por parte dos cofres públicos, da elaboração de livros didáticos e outros materiais pedagógicos, da sua finalidade educativa e, principalmente, sua oferta nas escolas públicas, no Estado laico, são questões importantes, que precisam ser mais bem tratadas pelo Estado, pelo campo educacional.

Como muito bem reclama Cunha (2012, p. 102), em face do embrulho que envolve a oferta da disciplina Ensino Religioso, da imprecisão das leis, o Conselho Nacional de Educação deveria pelo menos se posicionar e emitir um parecer, deixando "claro o que essa disciplina nas escolas públicas *não pode ser*, elencando procedimentos que poderão parecer evidentes, mas que servirão de marcos balizadores num campo conflituoso e cheio de dissimulações". Entre esses procedimentos, estariam:

> [...] evitar que o proselitismo seja ostensiva ou dissimuladamente o fundamento dessa disciplina; impedir que os alunos sejam induzidos a acreditar na obrigatoriedade dela; e, principalmente, que o Ensino Religioso somente seja oferecido se e quando houver alternativas pedagogicamente válidas para os alunos escolherem – sem isso, não há disciplina facultativa. (CUNHA, 2012, p. 102)

Esses procedimentos apontados por Cunha (2012), se colocados em prática, iriam impor um maior rigor na oferta dessa disciplina, contribuindo significativamente para salvaguardar o caráter laico do ensino público.

No que se refere ao modelo de Ensino Religioso, a despeito da vedação de qualquer forma de proselitismo e da proposta de um novo paradigma para esse ensino, fundamentado no estudo do fenômeno religioso, os estudos consultados sobre a disciplina[53] apontam para o quanto a questão religiosa, a abordagem cristã e até confessional, a ideia de valores, de moral, de ética, a ideia de um ser transcendente como a fonte do bem, dos valores morais, ainda fundamentam essa disciplina. Segundo Cavaliere (2007), a disciplina Ensino Religioso é vista pelos profissionais da Educação como um recurso para enfrentar os problemas de violência, indisciplina e conflitos na escola, ou seja, como solução emergencial para recuperação dos princípios morais, da convivência social.

Nessa mesma perspectiva, Lima (2008) aponta que a grande maioria das justificativas para a presença da disciplina Ensino Religioso na escola valem-se de raciocínios que a caracterizam como um recurso para apaziguar os ânimos, para enfrentar os problemas de ordem psicopedagógica, de forma a sensibilizar os alunos, por meio dos princípios cristãos, para uma postura moral, respeitosa e fraterna. Cunha (2006, s/p) sublinha que:

> [...] a disposição favorável para com o ER aumenta entre os professores dos centros urbanos, com base no que eles diagnosticam como sendo a perda, entre a população

[53] A este respeito consultar: BRAGA (2001); CAVALIERE (2007), CUNHA (2006; 2013), LIMA (2008), PEREIRA e NISHIMOTO (2002) e TEIXEIRA (2002).

> jovem, dos valores morais e das referências básicas da vida em sociedade, e na presunção de que essas aulas poderão contrarrestar essa tendência. Todo esse ambiente favorece a que a religião passe a ser vista, pelos professores, como a última chance para se dar conta daquilo que a política e a própria educação escolar não foram capazes de resolver: a rejeição da violência e o respeito aos direitos humanos.

Nessas bases, Cunha (2013, p. 937) ressalta que "há um vazio curricular e extracurricular na escola, que é preenchido pela religião" e revela a crise de identidade do sistema escolar, seu fracasso a uma "ação mais efetiva no processo de socialização e de incorporação social das grandes massas da população". Portanto, a finalidade educativa atribuída à disciplina Ensino Religioso de promover a formação moral do educando expressa, entre outros fatores, a dificuldade ou mesmo o fracasso da escola em proporcionar essa formação, uma formação, aliás, integral, que zele não apenas pelo conhecimento intelectual/científico, mas também pela formação ética, que desperte no aluno princípios importantes como, solidariedade, mansidão, igualdade, justiça, respeito, responsabilidade e honestidade.

De acordo com Oliveira (2012), a escola trata a aquisição de conhecimento e a prioriza, como se não tivesse nada a ver com a formação moral. O modelo de educação moral que predomina nas escolas é baseado no prescritivismo, em que são apenas prescritos os valores, a conduta que o aluno deve apresentar, o que é certo e errado, o bom ou ruim, sem que essas questões sejam problematizadas e façam sentido.

Em face das mudanças no cenário religioso e social, essa relação foi apropriada e interpretada, adquirindo "novo" sentido. Nessa direção, os valores a serem trabalhados na disciplina Ensino Religioso deixam de ser reclamados em nome dos valores da tradição religiosa, dentro de uma perspectiva confessional, e passam a ser reclamados em função da crise moral vivenciada na sociedade e na escola, em nome da formação moral/ética do indivíduo, do bem-estar social. Assim, conforme atestam Toledo, Iglesias e Barbosa (2012, p. 38), "a questão deixa de ser unicamente religiosa, passando para o campo da ética e assim partilhada por toda a sociedade". Dessa forma, todos os grupos religiosos e a própria sociedade se sente beneficiada, legitimando, portanto, a finalidade moral que foi imputada a essa disciplina desde o momento de sua constituição. Finalidade essa, que não é, e não pode ser, função do Ensino Religioso, mas, sim, da escola, e, certamente, poderia ser evitada, se, entre outros fatores, o Conselho Nacional de Educação melhor orientasse, conforme Cunha (2012), a oferta dessa disciplina.

Recentemente, o Decreto n. 7.107/2010 promulgou um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na

Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Esse Decreto definiu, em seu artigo 11, que:

> 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)

A declaração desse artigo reacendeu a polêmica em torno da disciplina Ensino Religioso, do modelo de ensino a ser ofertado, entre outros elementos, ao passo que legitimou seu ensino nas escolas públicas, concedendo privilégio à Igreja Católica frente às outras confissões religiosas. Essa declaração consolida o trabalho realizado pela Igreja Católica ao longo do tempo, afirma seu poder enquanto religião da maioria da população brasileira e explicita as alianças feitas silenciosamente, assim como o jogo de forças que envolvem a criação de leis. Entretanto, apresenta um recuo na concepção da disciplina Ensino Religioso, principalmente em termos do modelo a ser ofertado, que volta a se abrir para uma proposta confessional.

Conforme atesta Cunha (2012; 2013), esse acordo Brasil-Vaticano é outra face da anomia jurídica e da folia pedagógica que abarca a disciplina Ensino Religioso. Isso porque, esse acordo: foi fruto da ação particular do clero católico; é inconstitucional; contradiz a Constituição no que tange à laicidade do Estado e à proibição a todas as instâncias do Estado de "estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou manter com eles relações de dependência ou aliança"; e ainda, fere a LDB, e também a Lei n. 9475/97, que vedou qualquer forma de proselitismo na oferta do Ensino Religioso escolar. Por essas razões, a Procuradoria-Geral da República apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) para esse acordo e ainda para a LDB, sob a justificativa de que os mesmos não podem contrariar a Carta Magna, "de modo a vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas". (CUNHA, 2013, p. 934) A ADI, por sua vez, segue em julgamento, mas, conforme Cunha (2013, p. 935), tenha ou não sucesso, ela mostra, a partir da mobilização social, "que a demanda de laicidade se espraia da sociedade para o Estado" e reforça os questionamentos, os problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso.

Ainda em 2010, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

ensino fundamental de 9 (nove) anos, e discriminou a composição do currículo, assegurando a presença do Ensino Religioso como componente da base nacional comum, conforme resolve o artigo 14:

> O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010b)

Segundo essa Resolução, o Ensino Religioso deve ser ministrado de acordo com o artigo 33 da Lei n. 9.394/96, desconhecendo, assim, a Lei n. 9.475/97, que deu nova redação a esse artigo. A despeito dessa omissão e de não apresentar maiores direcionamentos acerca da forma como a disciplina Ensino Religioso deve ser tratada, essa Resolução é importante na medida em que reconhece o Ensino Religioso junto às outras disciplinas e legaliza sua presença no currículo, assegurando sua permanência, e, por conseguinte, garantindo uma tradição curricular.

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo, conforme assegurou a Constituição Federal/1998 e a LDB/96 (Lei n. 9.475/97), trouxe mais uma vez à cena a construção social dessa disciplina, os atores sociais e políticos, e as negociações e estratégias que a envolve, com vistas a sua consolidação educacional. No curso dessa construção, do trabalho empreendido para a consolidação do Ensino Religioso, destacam-se as mudanças no cenário religioso e social, com o afrouxamento dos laços institucionais; a crescente pluralidade religiosa; a criação do FONAPER e dos PCNER; a promoção de cursos de capacitação; e a criação de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso. Esses fatores produziram mudanças de um paradigma confessional para um paradigma interconfessional/fenomenológico, ao passo que aproximaram mais essa disciplina do campo educacional. Todo esse esforço corrobora a tese de Chervel (1990), de que a estabilidade de uma disciplina no currículo envolve um trabalho cuidadoso e contínuo de negociação, de ajustes e articulações, evidenciando a construção permanente que envolve as disciplinas escolares.

A despeito das mudanças no cenário religioso e social, de novos grupos que se colocaram em defesa do Ensino Religioso, particularmente o FONAPER e as igrejas evangélicas, a Igreja Católica permanece como instituição religiosa e grupo social dominante, com maior poder mobilizador na defesa desse ensino, principalmente em virtude do papel desempenhado pela CNBB e o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso, criados em seu interior. Dessa forma, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo continua

atrelada a dimensões sociais específicas, no caso, a religião e as igrejas, principalmente, a Igreja Católica.

O trabalho realizado pelos grupos de defesa dessa disciplina, sob a liderança da Igreja Católica, intensifica-se nos momentos em que ela sofre alguma ameaça, como pode ser observado no debate da constituinte brasileira, no processo de criação das leis de diretrizes e bases, e na reação contra a redação do artigo 33 da LDB.

O sucesso alcançado por esses grupos explica-se, em parte, com base no que diz Goodson (2008, p. 146): "quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar". O campo religioso, dominado pela Igreja Católica, seguido das igrejas evangélicas[54], é um campo bastante poderoso, que aglutina quase a totalidade da população brasileira. Em razão da sua força e poder mobilizador junto aos fiéis, o campo religioso é um elemento de pressão sobre o campo político. Juntos, esses campos influenciam o campo educacional, conduzindo a presença da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar ao longo do tempo. (CUNHA, 2006)

Corrobora com esse sucesso a aceitação da sociedade, que é marcadamente religiosa. Conforme assinala Santos (2009b, p. 08), a religiosidade constitui-se, no Brasil, "numa das categorias representativas mais relevantes para a conformação das mentalidades coletiva e individual nacional, perpassando as demais esferas de representatividade social, inclusive a política". Esse fato ajuda-nos a compreender a presença de elementos religiosos nos espaços públicos, as alianças religiosas/políticas e, particularmente, a permanência do Ensino Religioso nas escolas públicas ao longo do tempo. Dessa forma, a oferta do Ensino Religioso é uma imposição externa ao meio escolar, mas, é, ao mesmo tempo, aceita e legitimada por essa comunidade em razão da religião ser um elemento constitutivo da cultura brasileira[55].

---

[54]A despeito da pluralidade do campo religioso brasileiro, do crescente número de evangélicos, é importante destacar que os grupos evangélicos não possuem a mesma organização institucional da Igreja Católica, por se constituir de várias denominações religiosas, que nem sempre convergem, possuem uma mesma doutrina, uma mesma forma de propagar sua fé, um mesmo entendimento acerca do campo educacional, da disciplina Ensino Religioso. Essa discrepância impede que esses grupos formem um trabalho organizado em defesa do Ensino Religioso, o que se soma ao fato dos mesmos, a despeito de se encontrarem em ascensão atualmente, serem consideravelmente menor que o grupo católico e não possuírem a mesma tradição, o que torna sua presença no interior do Ensino Religioso, no espaço da sala de aula bem restrita. Em razão desses elementos, os grupos evangélicos se colocaram por muito tempo, em muitas Assembleias Constituintes contra a oferta da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas. Só recentemente, em função de seu crescimento, das alianças feitas com a Igreja Católica e da necessidade de demarcarem seu espaço frente a essa instituição mudaram de posição.

[55]Vale ressaltar que apesar de socialmente aceita, a oferta da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas é frequentemente contestada pelos grupos em defesa da laicidade do ensino e conta inclusive com movimentos organizados dentro das universidades, como é o caso do Observatório da Laicidade da Educação (OLE), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, que agrega nomes como Carlos Roberto Jamil Cury, Luís Antônio Cunha e Roseli Fischmann, estudiosos da área. A despeito do trabalho empreendido por esse grupo contrário, o mesmo não obtém o sucesso desejado, justamente porque o grupo de defesa do Ensino Religioso é

Conforme Cunha (2006, s/p), a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas e, por conseguinte, “a derrota política dos setores laicos ativos é um elemento, dentre outros, da regressão do campo educacional, no que concerne à sua autonomização diante do campo político e do campo religioso”. Mas é também, e principalmente, um elemento que representa a construção social que envolve essa disciplina, que passa pelas relações de poder e interesses dos grupos sociais dominantes, da própria sociedade e da comunidade docente, que tem sido condescendente com a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Em seu trabalho, os grupos em defesa do Ensino Religioso têm também pensado e estruturado a disciplina conforme seus interesses, de forma que se apresentam, segundo Goodson (1995), como padrões importantes de estabilidade e mudança do currículo. O interesse em garantir a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo, principalmente por parte da Igreja Católica, não é uma mera forma de demonstrar poder, de demarcar espaço na escola, mas sim de interferir na formação dos cidadãos. Isso porque, de acordo com Chervel (1990, p. 192), a disciplina é um modo de transmissão cultural que se dirige aos alunos, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”.

Não obstante se tratar de uma disciplina tradicional no currículo escolar, o Ensino Religioso apresenta particularidades em relação às demais disciplinas escolares. Embora existam cursos de pós-graduação na área, essa disciplina não possui uma tradição acadêmica, por isso mesmo, não tem um corpo docente formado e licenciado para ministrar as aulas, o que acentua o peso dos fatores externos em sua configuração, compromete sua organização interna, sua identidade pedagógica, bem como sua consolidação no currículo escolar. Afinal, conforme Goodson (1995), para se consolidar no currículo, a disciplina escolar deve se tornar interesse das universidades e se constituir também em disciplina acadêmica. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso ainda não está consolidado como disciplina escolar. Assim, considerando a importância de se ter uma licenciatura de referência, os grupos em defesa do Ensino Religioso, principalmente o FONAPER, têm se empenhado para que o MEC autorize a criação de cursos de graduação na área, o que, pressuponho, sinalizaria em favor da consolidação do Ensino Religioso como disciplina escolar.

A essa particularidade soma-se, também, o fato de ser atribuído aos sistemas de ensino, conforme decidiu a Lei 9.475/97, a definição dos conteúdos e as normas para a habilitação e admissão dos professores dessa disciplina, num regime de colaboração com a

---

acentuadamente maior, está investido de mais poder. Todavia, sua existência perturba a estabilidade do Ensino Religioso e a acaba por se colocar como um elemento importante de fiscalização dessa disciplina.

sociedade civil, constituída por diferentes denominações religiosas. Em nenhuma outra disciplina escolar vemos o Estado agir dessa forma, abrindo mão de seu aparato burocrático, de seu poder regulador, deixando de definir os conteúdos e elaborar os programas curriculares. O fato de não se colocar na direção desse trabalho ou mesmo acompanhá-lo minimamente, é um indicativo de que, diferentemente dos grupos em defesa do Ensino Religioso, o Estado não atribui maior importância ao mesmo, não o considera no mesmo nível das outras disciplinas e, por isso mesmo, confere-lhe um tratamento menor, diferenciado, que reflete nos seus padrões de configuração. Outras particularidades que marcam sua constituição e se preservam até os dias atuais – são: o caráter facultativo de sua matrícula, fato que também não se verifica quanto a outras disciplinas escolares, integrantes da base comum nacional; sua não integração às 800 horas mínimas relativas ao curso do ensino fundamental; e ser a única disciplina mencionada na Constituição Federal em vigor.

A despeito dessas peculiaridades e suas problemáticas, cabe ressaltar que o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional, com mais características disciplinares. Isso porque, é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica do cidadão e componente da base curricular comum e, principalmente, possui seu próprio parâmetro curricular, os PCNER. Por conseguinte, o Ensino Religioso possui uma definição do seu objeto de estudo, dos objetivos, conteúdos e avaliação que o abarcam, conta com cursos de pós-graduação na área, com um aporte científico nas Ciências da Religião e se abriu para o diálogo indisciplinar, o que também corrobora para a sua estabilidade no currículo e para sua consolidação no campo educacional.

Ademais, considero que todo esse processo para assegurar a permanência da disciplina Ensino Religioso, as propostas epistemológicas e curriculares apresentadas, sua ressignificação, bem como os textos legais que normatizam sua oferta, são fruto de um processo de apropriação, que tende a unir fragmentos de outros contextos, ou, por assim dizer, misturá-los, reinterpretá-los e formar outro elemento. Sendo assim, o novo elemento é apresentado como sendo investido de uma nova interpretação, de novo sentido, mas guardando relação com os discursos tradicionais, envolvendo uma operação de controle. Esse processo sinaliza a criação e reprodução social que caracteriza o currículo e as disciplinas escolares, corroborando com a tese de Goodson (1995, p. 120) de que as disciplinas são "amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança".

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro a partir dos anos 1980/90 é marcada por um trabalho para legitimar e consolidar essa disciplina no campo

educacional, dado o alcance de sua legitimidade social, particularmente, de sua institucionalização, fato que de acordo com Cunha (2012, 2013), crítico ferrenho do Ensino Religioso e contrário a sua oferta nas escolas públicas, fere a laicidade do Estado e do ensino, tratando-se de uma anomia jurídica.

O trabalho em torno da disciplina por sua vez, se fez, notadamente, por um processo de ressignificação frente às mudanças no cenário religioso e social, e pela apropriação de elementos escolares com objetivo de investir essa disciplina de um caráter mais educacional, de equipará-la às demais disciplinas escolares. O fato de ter sido empreendido pelos grupos de defesa dessa disciplina, a saber, grupos privados, marcadamente externos ao campo educacional (embora inseridos também neste campo) e oriundos do campo religioso, indica a falta de regulação e autonomia do campo educacional. Aponta, também, a omissão do Estado, da academia e do próprio campo educacional para com a disciplina Ensino Religioso, que tem inclusive minimizado o ideal de laicidade do ensino, o que faz com que a mesma seja assumida por esses grupos externos/religiosos, e seja tratada conforme seus interesses, traduzindo-se num emaranhado de resoluções, fato que não acontece com outras disciplinas escolares

Dado o trabalho desempenhado por esses grupos, considero que a disciplina Ensino Religioso está mais disciplina do que antes, portanto, encontra-se a caminho de sua consolidação no campo educacional. Ao passo que se reveste de novas roupagens, o Ensino Religioso tem assegurado sua permanência no currículo, o que contribui para sua estabilidade, que, embora frequentemente contestada, é política, cultural e socialmente legitimada.

3.2. A permanência da disciplina Ensino Religioso no cenário goiano

Uma vez discutido o processo histórico de permanência da disciplina Ensino Religioso no Brasil a partir dos anos 1980, passo a discutir sua permanência no estado de Goiás nesse mesmo período, de modo a analisar como o sistema de ensino goiano pensou essa disciplina e sistematizou sua oferta na rede estadual, a partir dos encaminhamentos nacionais.

Conforme assinalado, os anos 1980 e 1990 são fundamentais para a compreensão da presença do Ensino Religioso no currículo atual, uma vez que a legislação maior que o regulamenta foi promulgada nesse período. Além de regularizar a presença do Ensino Religioso no currículo, essa legislação é também um marco importante quanto à omissão da União, que transferiu para os sistemas de ensino estaduais e municipais a responsabilidade

pela definição dos conteúdos, a habilitação e admissão dos professores, dando autonomia para que cada uma dessas instâncias regularize sua oferta.

Feitas essas considerações, a seguir passo a analisar a regularização do Ensino Religioso em Goiás, de forma a compreender como a disciplina vem sendo concebida, as leis que a referendam, os grupos sociais que se apresentaram em sua defesa e organização, os conteúdos prescritos, os encaminhamentos metodológicos e epistemológicos, a formação e habilitação dos professores, enfim, os elementos que ajudam a pensar sua permanência no currículo. Para tanto, analiso, num primeiro momento, a criação e atuação do Conselho Interconfessional de Ensino Religioso de Goiás (CIERGO), grupo social que tem prestado consultoria ao sistema educacional e encaminhado os trabalhos em torno do Ensino Religioso no estado. Em seguida, analiso a legislação e os documentos oficiais produzidos sobre o Ensino Religioso, a fim de pensar o tratamento que essa disciplina recebe no estado de Goiás.

3.2.1. **CIERGO: padrão de estabilidade e mudança da disciplina Ensino Religioso em Goiás**

O tratamento que a disciplina Ensino Religioso recebe em Goiás a partir do final da década de 1980 está intimamente ligado ao trabalho desenvolvido pelo CIERGO, que se apresentou como grupo social e comunidade disciplinar responsável por assessorar o estado quanto a essa disciplina. O CIERGO colocou-se, muitas vezes, à frente do estado, constituindo-se num padrão importante de estabilidade e mudança dessa disciplina, ao propor e encaminhar assuntos/atividades relacionados ao Ensino Religioso, assim como propostas para os textos legais, oferecer cursos de formação para os professores, e elaborar referenciais curriculares.

O CIERGO foi criado pelo Decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989, do Governo do Estado de Goiás, que alterou o Decreto n. 2.748, de 11 de junho de 1987, que dispunha sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação. Com esse Decreto, opera-se a inclusão deste Conselho junto aos órgãos da Secretaria de Educação, e aprova-se, ainda, seu Regimento Interno. De acordo com o artigo 1º desse Regimento, o CIERGO foi criado “como órgão normativo do Ensino Religioso nas escolas oficiais e nas de convênio total do Estado de Goiás”, e “tem por finalidade coordenar, controlar e avaliar a ministração do Ensino Religioso no Estado de Goiás”. (GOIÁS, 1989)

A criação do CIERGO está intimamente relacionada ao trabalho desenvolvido pela CNBB em defesa e difusão do Ensino Religioso nas escolas públicas. Isso porque, em razão das mudanças sociais em curso no campo religioso brasileiro, o modelo confessional de

Ensino Religioso passou a ser questionado, fazendo emergir uma proposta interconfessional, o que reclamava uma aliança da Igreja Católica com outras instituições religiosas, tanto para pensar esse ensino interconfessional, para legitimá-lo, quanto, e principalmente, para reunir forças em sua defesa. Nesse cenário, a CNBB que já vinha realizando os Encontros Nacionais de Ensino Religioso, propôs a criação de grupos, de associações organizadas por várias igrejas no âmbito dos estados, com vistas a: pensar o Ensino Religioso, elaborar programas de ensino, além de defender e fortalecer a disciplina, concorrendo para a constituição de sua identidade e para a sua consolidação no campo curricular. Nessa direção, vários conselhos/associações de caráter interconfessional/ecumênico foram criados em diversos estados brasileiros[56].

O estado de Goiás, portanto, acompanhou a criação desses conselhos, saindo, inclusive, à frente de muitos estados, haja vista a criação do CIERGO em 1989, sua permanência e atuação até os dias atuais. Em conformidade com os direcionamentos nacionais, a CNBB regional Centro-Oeste assumiu a liderança, em meados da década de 1980, na organização de um Conselho Interconfessional de Ensino Religioso em Goiás, à qual se juntaram depois algumas Igrejas Evangélicas, particularmente, a Igreja Cristã Evangélica, a Igreja de Confissão Luterana no Brasil, a Igreja Batista e a Igreja Presbiteriana. (GOIÁS, 1995; BRAGA, 2001) Conforme Regulamento, só poderia compor o CIERGO membros de religiões que professassem o Credo Apostólico e estivessem ligados à regional Centro-Oeste da CNBB ou a seção Goiás da Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil.

> O Conselho Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás - CIERGO compor-se-á de 12 (doze) membros titulares e 12 (doze) suplentes, nomeados pelo Governador, indicados pelas autoridades eclesiásticas.
> § 1º - Os componentes serão: 12 (doze) representantes da igreja Católica Apostólica Romana, sendo 6 (seis) titulares e 6 (seis) suplentes, indicados pela CNBB Regional Centro Oeste e 12 (doze) representantes de Igrejas Evangélicas, sendo 6 (seis) titulares e 6 (seis) suplentes indicados pela ORDEM dos Ministros Evangélicos do Brasil- Seção Goiás. (GOIÁS, 1989)

Desse modo, o CIERGO foi constituído integralmente por instituições religiosas cristãs. No que se refere às Igrejas Evangélicas, a representação centrava-se apenas nas igrejas históricas, reformadas. Cabe destacar que, a despeito da pluralidade de confissões religiosas

[56]Conforme mapeamento apresentado pela secretaria da educação do estado do Paraná, estão entre esses conselhos: o Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER) criada no início da década de 1970 em Santa Catarina (em 1998 passou a ser CONER/SC - Conselho de Ensino Religioso do Estado de Santa Catarina); a Associação Interconfessional de Curitiba (ASSINTEC), criada em 1973; o Conselho do Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS), criado em 1997; o Conselho de Ensino Religioso no Estado de Mato Grosso do Sul (CONER/MS), criado em 1997 e o Conselho de Ensino Religioso de Minas Gerais (CONER/MG), criado em 1997. Dados disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=144>.

evangélicas, a Igreja Católica ficou com maior representatividade no Conselho por contar, igualmente, com o mesmo número de representantes da Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil.

Segundo o Regulamento do CIERGO, artigo 3º, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, o Ensino Religioso tem por finalidade junto ao educando:

> I - promover uma educação consciente que satisfaça a sua prioridade e os seus anseios para o desenvolvimento integral de sua personalidade;
> II - desperta-lhe, diante do materialismo que o envolve, os valores evangélicos na descoberta do outro como irmão;
> III - possibilitar-lhe viver, através de tais valores, de forma crítica e participativa na sociedade atual, integrando-o na comunidade de fé;
> IV - orientá-lo no sentido de se questionar para buscar solução de suas inquietudes e aspirações infinitas em Deus;
> V - levá-lo a adquirir convicção de pensamento que o possibilite comporta-se com responsabilidade diante de si, de Deus e da sociedade;
> VI - despertá-lo, através das datas significativas do Calendário Cristão, para a descoberta dos valores da fé cristã.
> Art. 4º - O Ensino Religioso terá como texto base a Bíblia. (GOIÁS, 1989)

Ainda de acordo com o Regulamento, a disciplina Ensino Religioso seria ministrada em caráter interconfessional cristão, tendo a Bíblia como referência, o que aponta para uma omissão em relação às crenças religiosas não provenientes do Cristianismo. Ainda pelo disposto, a disciplina teria por objetivo a formação religiosa do indivíduo, por conseguinte, sua formação moral, imbuída da premissa de que os valores cristãos são essenciais para a vida em sociedade e para a formação moral das pessoas. Desse modo, realiza-se a defesa e promoção da religião cristã, de seus dogmas e valores, guardando estreita relação com o paradigma confessional, sinalizando a invenção de uma determinada tradição.

Em 1992 esse Decreto foi revogado pelo Decreto n. 3.830, de 16 de julho, que instituiu novamente o CIERGO, agora com a denominação de Comissão Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás, e não mais conselho[57]. O novo Decreto manteve o mesmo teor e direcionamento do primeiro, de modo que a única alteração significativa diz respeito à composição da Comissão: junto aos seis representantes da CNBB e aos seis representantes da Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil, passa a integrá-la dois representantes da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, como assessores, sem direito a voto. (GOIÁS, 1992)

Em consonância com o primeiro Decreto, o atual dispõe que a CIERGO é um órgão de natureza consultiva, “tendo por finalidade promover a participação das entidades religiosas

[57] A despeito do decreto 3.204/1989 do governo do estado de Goiás ter operado a inclusão do CIERGO na estrutura organizacional da Secretaria de Educação, apresentando inclusive seu regimento interno, é esse segundo momento de instituição da CIERGO, em 1992, que o grupo em defesa do ensino Religioso toma como referência.

nos assuntos relativos ao Ensino Religioso de 1º e 2º graus nas redes públicas e particular, bem assim em atividades que visem despertar no educando valores cristãos". (GOIÁS, 1992) Segundo o artigo 8º, compete a essa comissão:

> I - escolher o Coordenador e Vice-Coordenador;
> II - elaborar o regimento interno a ser aprovado pelo titular da Pasta;
> III - coordenar, controlar e avaliar a execução do Ensino Religioso no Estado de Goiás, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto;
> IV - desenvolver estudos, pesquisas, debates e seminários referentes ao Ensino Religioso;
> V - propor ao Conselho Estadual de Educação o currículo mínimo para o Ensino Religioso de 1º e 2º graus;
> VI - identificar problemas relativos às atividades do Ensino Religioso, bem como propor medidas que visem a corrigir e melhorar os níveis de desempenho dessas atividades;
> VII - fiscalizar e acompanhar, junto com o setor próprio da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, a execução do currículo mínimo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação;
> VIII - credenciar os professores para o Ensino Religioso;
> IX - realizar outras tarefas inerentes à sua área de atuação. (GOIÁS, 1992)

Essas atribuições apontam para o poder concedido pelo estado à CIERGO no trato da disciplina Ensino Religioso, assim como sinaliza sua omissão em relação à mesma. Em função dessas atribuições, a CIERGO tem atuado, direta e oficialmente, elaborando normas, propostas curriculares, cursos, credenciamento de professores e realizando outras tarefas relevantes. Já em 1992, essa Comissão elaborou o *Programa Curricular Mínimo de Ensino Religioso. 1º e 2º graus*; logo em seguida, em 1995, apresentou uma segunda edição desse programa, o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso*. Esses documentos são anteriores ao referencial nacional elaborado pelo FONAPER e, ao contrário deste, foram não somente reconhecidos, como também publicados pelo governo de Goiás, por meio da Secretaria de Educação e Cultura e da Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. Esses programas propostos pela CIERGO fundamentavam-se no paradigma interconfessional cristão de Ensino Religioso, tinham a Bíblia como referência e buscavam inculcar nos educandos os valores cristãos com o objetivo de contribuir para sua formação moral. (GOIÁS, 1995)

Para além desses programas de ensino, destacam-se, entre as atividades realizadas por essa Comissão: a elaboração das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás* (2002); a *Resolução n. 285, de 09 de dezembro de 2005* do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu critérios para a oferta do Ensino Religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás; a *Matriz Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental* (2009); os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio* (2010); a *Resolução n.*

39, de 15 de outubro de 2009 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Legislação e Normas, que dispõe sobre a autorização do Curso Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso e a promoção de cursos de capacitação em Ensino Religioso para os professores da rede estadual e de escolas particulares.

Em função desse trabalho, do tratamento dispensado à disciplina Ensino Religioso, a CIERGO se credencia, conforme a análise de Goodson (1997, p. 51), como uma comunidade ou grupo disciplinar, uma vez que tem por finalidade "promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista à obtenção de apoio ideológico e de recursos". Nesse sentido, a CIERGO, ao defender e promover o Ensino Religioso em Goiás, apresenta-se, também, como uma força importante no processo de estabilidade e mudança dessa disciplina no estado.

A CIERGO, enquanto comunidade disciplinar, envolve elementos internos e externos ao campo educacional. O campo interno conta com a presença de professores que trabalham com a disciplina Ensino Religioso, professores universitários, indivíduos formados em Ciências da Religião, representantes da Secretaria de Estado da Educação e pessoas ligadas ao Conselho Estadual de Educação. Já o campo externo é formado por membros das várias instituições religiosas; muitos dos educadores associados à Comissão são primeiramente religiosos, filiados a uma dada instituição religiosa.

Ademais, a aliança realizada entre a Igreja Católica e algumas igrejas evangélicas expressa a preocupação em se organizar e defender o Ensino Religioso nas escolas goianas. Por conseguinte, indica a necessidade de se fazerem presentes no espaço escolar, inculcando valores que consideram válidos para formação do homem, promovendo suas crenças, seus dogmas, influenciando ao mesmo tempo na própria sociedade, uma vez que, segundo Chervel (1990, p. 184), o sistema escolar "forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura".

Diante dos questionamentos quanto ao caráter interconfessional da disciplina Ensino Religioso e do pronunciamento do FONAPER, que se colocou em defesa de um ensino pautado no estudo do fenômeno religioso, conforme apresentado nos PCNER, a CIERGO, em Assembleia Geral realizada no dia 08 de dezembro de 2010, mudou seu nome para Conselho de Ensino Religioso de Goiás (CONER-GO), a exemplo de outros conselhos congêneres estaduais. Desse modo, foi colocado que "a ênfase deste Conselho não está mais na representatividade das denominações religiosas, mas na assessoria às coordenações do Ensino Religioso na rede pública Estadual". (CONER, 2010a)

Segundo seu estatuto, o CONER-GO tem por finalidade: "I- congregar denominações religiosas interessadas e professores de Ensino Religioso, com o objetivo específico de

constituírem-se em entidade civil" para responder pela disciplina nos termos da Lei n. 9.475/97, e ainda:

> II- articular a ação conjunta das denominações religiosas e professores de Ensino Religioso associados, com o objetivo de somar forças na busca de meios e condições que assegurem a tutela do direito de consciência e confissão religiosa e do direito ao Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão.
> III- colaborar com as autoridades competentes na regulamentação dos processos para a definição, formulação e execução dos conteúdos básicos do Ensino Religioso urgindo o seu cumprimento;
> IV- apoiar a formação de profissionais para o Ensino Religioso;
> V- assessorar os Sistemas Estadual, Municipal e Particular de Ensino nos assuntos relativos ao Ensino Religioso nas escolas.
> VI- reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o Ensino Religioso, bem como nas condições pedagógicas necessárias ao exercício do magistério.
> VII- promover o respeito e a observância da ética, da paz, da convivência fraterna, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais.
> VIII- fazer-se representar junto ao Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER por seu presidente, na forma estabelecida em seus estatutos, ou por pessoa de seu quadro social devidamente credenciada por escrito. (CONER, 2010b)

Esse Estatuto não contém divergências em relação ao regimento da CIERGO. A despeito da proposta de um novo paradigma de ensino, das inovações que são colocadas para a disciplina, ela mantém-se presa aos direcionamentos de um grupo particular, essencialmente externo ao campo educacional, ligado às instituições religiosas. Destacam-se, nessa normatização, a ideia da disciplina como um direito e a consciência do Conselho enquanto força na busca de meios e condições para assegurar o direito ao Ensino Religioso.

Assim como a CIERGO, o CONER coloca-se como instância responsável por assessorar o estado na administração do Ensino Religioso, na elaboração de conteúdos, habilitação e formação de professores, atendendo, também, ao sistema municipal e particular de ensino. O que aparenta ser mais significativo nessa mudança é a abertura às diversas instituições religiosas e ao público ligado à educação na composição do referido Conselho. Conforme sublinha o artigo 4º, podem pertencer ao quadro social do CONER-GO "as denominações religiosas[58] constituídas por pessoas jurídicas e professores de Ensino Religioso, representantes ou não de denominações religiosas ou de escolas na abrangência da Rede Estadual, Redes Municipais e Rede Particular do Estado". (CONER, 2010b) Nessa direção, essa associação civil deixa de ser composta por um número limitado de pessoas e de instituições religiosas, e busca superar seu caráter interconfessional, de forma a atender as demandas sociais, as mudanças no cenário religioso, fortalecer-se enquanto grupo, fortalecer a disciplina, e buscar sua consolidação no campo curricular.

[58] De acordo com estatuto, artigo 4º, § 1º - "para pertencer ao CONER-GO, as denominações religiosas deverão estar instaladas no mínimo há 5 (cinco) anos e ter representatividade legal em pelo menos 3 (três) municípios do Estado de Goiás". (CONER, 2010b)

Desta feita, as mudanças e permanências experimentadas por essa comunidade fazem parte de seu mecanismo de sustentação e de legitimação junto à sociedade e aos atores políticos. Desse modo, pensar essas questões e, principalmente, o trabalho desenvolvido por essa comunidade, seja enquanto CIERGO ou como CONER, implica pensar sua finalidade, seus mecanismos de construção e articulação, portanto, a construção social que envolve a disciplina Ensino Religioso em Goiás. Em todo tempo, esse grupo apresentou-se como uma comunidade disciplinar, como um padrão de estabilidade e mudança dessa disciplina no estado, estando à frente de sua concepção, da elaboração de políticas curriculares, de seu processo de ressignificação, corroborando, assim, para a construção de sua identidade.

Atualmente, o CONER/GO é composto por um grupo pequeno de treze associados[59], em sua maioria vinculados a alguma confissão religiosa, e tem como presidente Darcy Cordeiro. Entre os associados, muitos possuem formação na área de Ciências da Religião ou Teologia, são educadores vinculados à rede estadual ou à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo alguns vinculados à Superintendência de Ensino Fundamental e Médio do Estado, o que corrobora para o trânsito que esse Conselho mantém com a Secretaria Estadual de Educação. Esses fatores revestem o CONER de um maior aparato educacional/acadêmico. Esse Conselho mantém, ainda, relação direta com o FONAPER, sendo que alguns de seus membros ocupam cargo nesse fórum.

Enfim, a existência e atuação da CIERGO/CONER, grupo particular, oriundo do campo religioso e em parte, externo ao campo educacional, resulta de fatores experimentados no âmbito nacional, tais como: a influência religiosa sobre o campo político e educacional, a imprecisão das leis que regem a disciplina Ensino Religioso, e delegação aos sistemas de ensino quanto ao tratamento dessa disciplina. Dado esse respaldo, esse grupo tem atuado à frente do Ensino Religioso em Goiás, em sua defesa, assumindo a tarefa desse estado e do campo educacional de pensar essa disciplina. Por isso mesmo, apresenta-se tanto como um elemento de disciplinarização, como uma comunidade disciplinar, e, portanto, com um padrão

[59] Conforme dados do ano de 2012, são sócios do CONER/GO: Carlos Roberto Brandão (pastor evangélico, coordenador estadual do Ensino Religioso); Darcy Cordeiro (católico, ex-membro da Companhia de Jesus, bacharel em Teologia, licenciado em Filosofia, Ciências Sociais e Letras, mestre em Ciência e doutor em Psicologia da educação, professor aposentado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás); Diane Marcy de Brito Marinho (professora, mestre em Ciências da Religião); Eduardo Gusmão Quadros (Doutor em História, professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás); Eusa Reynaldo da Silva (especialista em Ciências da Religião, coordenadora estadual de Ensino Religioso); Genivalda Araújo Cravo dos Santos; Leonardo Mendes Cardoso (espírita, mestre em Ciências da Religião); Luís Claúdio Viana da Silva (pastor luterano); Manuel do Bonfim R. de Souza (sacerdote católico, mestre em Ciências da Religião); Marislei Brasileiro; Mari Lúcia de Freitas Lucena (professora estadual); Sinvaldo Oliveira e Valmor da Silva (professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

de estabilidade e mudança, quanto, também, como um elemento representativo da falta de autonomização do campo educacional, da influência externa/religiosa que rege o Ensino Religioso em Goiás.

Ademais, é importante ressaltar o quanto esse grupo mostra-se bem articulado ao campo educacional, reunindo, entre seus membros, diversos profissionais da educação, como professores do ensino básico e professores universitários, grande parte com formação *strictu-sensu* na área de Ciências da Religião, o que investe esse grupo de autoridade, de legitimidade e concorre para eficácia do seu trabalho. Não obstante a configuração complexa desse grupo, o fato de se assentar em elementos internos e externos ao campo educacional, considero que sua atuação é pautada, sobretudo, por interesses externos ao campo educacional, a saber, interesses religiosos, visto que seus membros, mesmo os que são educadores, estão na sua maioria, a serviço das instituições religiosas a que são filiados, sofrem influências de seus dogmas e valores, os quais imprimem na disciplina Ensino Religioso.

3.2.2. **A disciplina Ensino Religioso na legislação goiana**

A configuração da disciplina Ensino Religioso em Goiás constitui-se a partir dos encaminhamentos nacionais e tem como marco oficial a Constituição Estadual promulgada em 05 de outubro de 1989. Elaborada em função da outorga da Carta Federal de 1988, essa Constituição assinalou direcionamentos importantes para o Ensino Religioso no estado, conforme atesta a disposição abaixo:

> Art. 162 - Serão fixados pelo Conselho Estadual de Educação conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, observada a legislação federal.
> § 1º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário normal das escolas públicas de 1º e 2º graus.
> § 2º - Serão fixados por Comissão Interconfessional e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação os conteúdos mínimos para o Ensino Religioso de 1º e 2º graus.
> § 3º - As aulas de Ensino Religioso serão remuneradas como qualquer outra disciplina de 1º e 2º graus.
> § 4º Os professores de Ensino Religioso serão credenciados pela Comissão referida no § 2º, dentre os já integrantes do quadro do Magistério da Secretaria de Educação, obedecidos o princípio constitucional da investidura em cargo público e as disposições gerais do ensino no País e no Estado. (GOIÁS, 2010a)

Com essa redação, a nova Constituição goiana apresentou encaminhamentos específicos para a disciplina Ensino Religioso, que indicavam certa ruptura e mesmo avanço em relação à Carta Federal de 1988, mas também processos de continuidade. No primeiro parágrafo, foi colocado que o Ensino Religioso constituirá disciplina das escolas de 1º e 2º graus, enquanto a Constituição Federal resolveu que a disciplina deveria ser ofertada apenas

nas escolas de ensino fundamental. Apesar da extensão da oferta ao 2º grau apresentar-se nesse momento como uma "novidade", ela representa continuidade em relação às leis nacionais e estaduais anteriores, que sempre contemplaram a oferta do Ensino Religioso nesse nível de ensino, bem como consonância com o que foi resolvido em vários estados da federação[60].

Em seguida, o segundo parágrafo aponta para a existência de uma Comissão Interconfessional, formada por vários credos religiosos, que deveria fixar os conteúdos mínimos para a disciplina, mediante aprovação do Conselho Estadual de Educação. Com essa Resolução, o estado apresenta uma posição cautelosa, mas dúbia, posto que transfere para a iniciativa particular (religiosa) a responsabilidade para com a elaboração dos conteúdos da disciplina, colocando-se como corresponsável pelos mesmos, na medida em que esses conteúdos devem ser aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, o que expressa um regime de colaboração entre estado e comissão interconfessional.

Esse regime de colaboração já era uma reivindicação da CNBB, que vinha trabalhando para garantir a criação de associações interconfessionais de Ensino Religioso nos estados, indicando, portanto, uma apropriação desse discurso, provindo de encaminhamentos nacionais, em particular, da Igreja Católica. O CIERGO foi criado nesse contexto, ainda no momento do debate constitucional, e, logo, apresenta-se junto à assembleia constituinte para garantir seu reconhecimento como entidade civil, responsável pela disciplina. Assim, a Constituição goiana, de certa forma, adianta o que seria resolvido anos depois pela Lei n. 9.475/97, que determina que "os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso". (BRASIL, 1997b).

Por fim, o terceiro e quarto parágrafos apontam resoluções importantes para os professores da disciplina. Frente aos debates que vinham sendo travados na arena nacional sobre a possibilidade ou não de remuneração do professor de Ensino Religioso por parte do poder público, a Constituição goiana resolveu, no terceiro parágrafo, que "as aulas de Ensino Religioso serão remuneradas como qualquer outra disciplina de 1º e 2º graus" (GOIÁS, 2010a). Essa decisão configura-se como um elemento novo, tanto no estado quanto em âmbito nacional, o que viria a ser objeto de conflito, de teor polêmico no contexto de discussão da nova LDB em 1996. No mais, indica um comprometimento do estado para com essa disciplina, que não se fez sentir pela União.

---

[60] Segundo assegura Cunha (2012, p. 97), "em 14 unidades da Federação, os grupos confessionais conseguiram a extensão do ensino religioso para as escolas públicas de educação infantil e/ou de nível médio".

De acordo com o quarto parágrafo, os professores de Ensino Religioso seriam credenciados pela Comissão Interconfessional, dentre os já integrantes do quadro do Magistério, o que indica uma interferência externa ao campo educacional na condução dessa disciplina. Ainda que não explícito na Constituição, o modelo de Ensino Religioso a ser ofertado nas escolas certamente seria interconfessional, particularmente, interconfessional cristão. Isso em razão da existência de uma Comissão Interconfessional formada, nesse momento, apenas por católicos e evangélicos, que fixaria os conteúdos e credenciaria os professores; e, também, por ser a tendência em curso naquele momento, embora somente legitimada na LDB/96, o que também representa certo avanço da Constituição estadual na forma de conceber a disciplina.

Em linhas gerais, a redação do texto sobre o Ensino Religioso na atual Constituição goiana é marcada por um processo de apropriação, de forma que o conteúdo exposto, ainda que apresente novidades, não é tão inovador assim. Trata-se de uma mescla de fragmentos de outros discursos que envolvem a disciplina, principalmente os manifestos nas legislações nacionais, ora deslocados e apropriados, recebendo um novo sentido, conforme as marcas, interesses e forças de quem os produziram.

A partir dessa Constituição e da nova LDB, a Instrução Normativa do Conselho Estadual de Educação n. 01/99, dispôs sobre a presença do Ensino Religioso na grande curricular como componente da parte diversificada, mas de caráter optativo para o aluno. (GOIÁS, 2002) Sob essa regulamentação, a CIERGO e o governo de Goiás publicaram três programas curriculares para orientar o trabalho com a disciplina Ensino Religioso no estado: o *Programa Curricular Mínimo de Ensino Religioso. 1º e 2º graus* (1992) e o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio. Ensino Religioso* (1995), fundamentados numa proposta interconfessional/cristã, e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás* (2002)[61]. A publicação desses primeiros programas curriculares inaugurou os trabalhos de sistematização do Ensino Religioso em Goiás, revestindo-o de um maior aparato metodológico e epistemológico, por conseguinte, educacional e disciplinar, ao passo que abarcou, também, as mudanças experimentadas no campo religioso e social.

Esses encaminhamentos revigoraram-se com a promulgação pelo Conselho Estadual de Educação da *Resolução n. 285, de 09 de dezembro de 2005*, primeira lei específica para o Ensino Religioso em Goiás. Essa Resolução estabelece os critérios para a oferta da disciplina nas escolas do sistema educativo estadual, dispõe sobre os conteúdos programáticos que

[61] A discussão desses referenciais será realizada no próximo capítulo junto aos demais referenciais propostos para a disciplina Ensino Religioso.

devem ser trabalhados, bem como sobre a admissão e formação de professores, as atribuições da CIERGO e a finalidade educativa da disciplina. Trata-se de um marco importante na configuração do Ensino Religioso em Goiás, um padrão de estabilidade e mudança, uma vez que se assenta numa concepção transconfessional[62], que busca superar o modelo interconfessional de ensino e dotá-lo de um novo significado, de um caráter inovador, apresentando-se, portanto, como uma Resolução altamente moderna.

De acordo com Cordeiro (2010), essa Resolução é fruto do trabalho da CIERGO, em parceria com a Superintendência do Ensino Fundamental do Estado de Goiás (SUEPE). Essas instâncias elaboraram a proposta e a encaminharam em 2003 ao Conselho de Educação, que apresentou resistência em aprová-la. Frente à resistência, a CIERGO realizou um trabalho junto aos professores e à sociedade em geral, através de abaixo assinado e de audiências públicas, o que resultou na promulgação da referida Resolução. Essas ações demarcam o poder de mobilização desse grupo, assim como seu papel na elaboração e definição de propostas para o Ensino Religioso, demonstrando, conforme Cunha (2012, p. 95), a facilidade, o espaço livre que os grupos de defesa encontram nas instâncias menores do Estado, "nas quais suas pressões têm sido mais eficazes".

Logo nas disposições iniciais, a Resolução n. 285 dispôs que o Ensino Religioso "constitui disciplina de oferta obrigatória, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio, inclusive de educação de jovens e adultos". (GOIÁS, 2005) Desse modo, apresenta uma particularidade e uma novidade frente à Constituição Federal e à LDB, que previram a oferta dessa disciplina apenas no ensino fundamental; porém, aponta para a permanência em relação à Constituição Estadual, que já havia previsto sua oferta nesse grau de ensino[63]. Acrescenta a Resolução que "os conteúdos do Ensino Religioso serão ministrados

---

[62]A concepção ou paradigma transconfessional é uma classificação criada e defendida pela CIERGO em conformidade com a Lei nacional 9.475/97 e a Resolução estadual n. 285/05 que compreendem que o objeto da disciplina Ensino Religioso é o fenômeno religioso. Para a CIERGO, o Ensino Religioso transconfessional "parte-se do princípio de que a religião é um fato antropológico e social que permeia a vida dos cidadãos de qualquer sociedade, de todas as culturas", o que não fere o Estado laico e se coloca como um elemento comum, importante para a formação integral do educando. Para tanto, essa disciplina se apoia nas "Ciências da Religião, que trabalham de maneira trans ou metaconfessional e independente: não tomam partido a favor de uma determinada religião e suas reinvindicações de verdades". Desse modo, o Ensino Religioso se embasa numa tradição científica, no estudo científico das religiões, que é um estudo laico. (CORDEIRO, 2011, s/p).

[63]Ainda segundo a equipe da CIERGO, "os membros do CEE, ao tomarem conhecimento da proposta do novo E.R. – objeto, objetivos e conteúdos – acharam por bem autorizá-lo também para o ensino médio e para a EJA, vendo nele uma contribuição significativa para a formação e a boa convivência de crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola". (CORDEIRO; MARINHO; LUCENA; et al, s/d) Essa colocação aponta para a importância da nova proposta, para seu caráter inovador, como fator que justifica sua oferta no ensino médio, omitindo o jogo de força, as relações de poder que corroboraram para essa oferta. Essa justificativa ao evidenciar o interesse do Conselho Estadual de Educação pela nova proposta, a faz como um argumento de autoridade, com vistas a legitimar essa proposta e sua oferta no ensino médio.

como disciplina a partir do 6º ano do ensino fundamental, se este for de 9 (nove) anos, e, a partir da 5ª série, se a duração deste nível da educação básica ainda for de 8 (oito) anos, e, também, nos 3 (três) anos do ensino médio", sendo que "nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental de 9 (nove) anos, será trabalhado como tema transversal". (GOIÁS, 2005) O Ensino Religioso é compreendido como "área de conhecimento integrante da base nacional comum", conforme resolveu a Resolução n. 02/98 do Conselho Nacional de Educação, justificando sua oferta como parte integrante da formação básica do cidadão.

Ainda segundo a Resolução, a matrícula na disciplina deve ser solicitada pelo aluno, quando maior, e pelos pais ou responsáveis, caso o aluno seja menor de idade. Nesse momento, a escola deve apresentar a proposta pedagógica da disciplina, de forma a referenciar a opção dos mesmos. "Os estabelecimentos de ensino devem oferecer aos alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, no mesmo horário, outros conteúdos de formação geral". (GOIÁS, 2005)

A despeito dessa Resolução apresentar a preocupação em salvaguardar o caráter facultativo da disciplina Ensino Religioso, o mesmo não se efetiva na prática. Conforme pesquisa realizada por Braga (2001) e Lopes (2009) em algumas escolas estaduais de Goiás, os alunos desconhecem que a disciplina é facultativa, não são informados pela escola no ato da matrícula sobre a possibilidade de optarem ou não pela mesma, o que acaba por configurá-la como obrigatória.

Essa Resolução reflete as orientações do FONAPER e dos PCNER, uma vez que dispõe que a disciplina Ensino Religioso "visa a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas". (GOIÁS, 2005) Embora represente uma apropriação da proposta contida nos parâmetros do FONAPER, essa Resolução, ao prescrever que a finalidade do Ensino Religioso é a compreensão do fenômeno religioso, aponta para um novo paradigma desse ensino, e sinaliza para a superação do modelo confessional e interconfessional que o orientava. Destarte, essa Resolução representa um avanço na forma de conceber essa disciplina no estado, o colocado à frente de estados como Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro[64], que ainda adotam o modelo confessional de Ensino Religioso.

De acordo com a nova proposta, foram estabelecidos os seguintes eixos que devem nortear os conteúdos programáticos:

---

[64] A esse respeito consultar: Acre (Parecer nº 09/99 do Conselho Estadual de Educação), Bahia (Lei n. 7.945, de 13 de novembro de 2001), Ceará (Parecer n. 449/98) e Rio de Janeiro (Lei n. 3459, de 14 de setembro de 2000).

> I - **Antropologia das Religiões**: o fenômeno religioso é entendido como construção cultural da humanidade, manifestada por meio de crenças e religiões, que interagem com o cotidiano por ela vivido e produzido.
> II - **Sociologia das Religiões**: o fenômeno religioso é estudado do ponto de vista dos aportes e conflitos civilizatórios, criados por sociedades humanas, formados por experiências de diferentes crenças.
> III - **Filosofia das Religiões**: O fenômeno religioso é tratado como manifestação ética da humanidade e como forma de compreensão do vivido, assim como da destinação humana, por meio das divindades, dos textos sagrados, das espiritualidades.
> IV - **Literatura sagrada e símbolos religiosos**: refere-se aos livros sagrados das religiões monoteístas e também orais, culturais e simbólicas, dos cultos afro-brasileiros de matriz africana e dos indígenas brasileiros. (GOIÁS, 2005. Grifos no original)

Esses eixos organizadores dialogam e diferem dos eixos propostos pelo PCNER do FONAPER, que são *Culturas e Tradições Religiosas*, *Escrituras Sagradas*, *Teologias*, *Ritos* e *Ethos*. Desse modo, a prescrição desses eixos envolve um trabalho de apropriação, que traz em seu bojo elementos de outros discursos e de outras ciências, como a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia, por vezes reinterpretadas. O eixo Literatura Sagrada e Símbolos Religiosos restringe sua abordagem às religiões monoteístas e aos cultos afro-brasileiros e indígenas brasileiros, ignorando as religiões politeístas, e mesmo as consideradas pagãs. Em linhas gerais, a proposta contida nos eixos mostra-se vaga, muito ampla, o que dificulta seu tratamento.

A despeito dessas considerações, o estabelecimento desses eixos aponta para um diálogo interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia, representando a preocupação de dotar a disciplina Ensino Religioso, no estado, de um caráter científico.

Ademais, a adoção de um paradigma transconfessional está investida de um forte sentido social, é, sobretudo, uma forma de defender essa disciplina e legitimar sua presença no currículo escolar face às mudanças no cenário religioso e social, marcado pela pluralidade religiosa, e, em particular, pelo crescimento significativo do número de evangélicos em suas mais diversas denominações. Dados dos censos 2000 e 2010 do IBGE apontam que o estado de Goiás está entre os estados com porcentagens mais altas de evangélicos, índice que atingiu 20,8% em 2000 e 28,1% em 2010, assim como no número do grupo declarado “sem religião”, que atingiu 7, 9% em 2000 e 8,1% em 2010[65]. Nesse contexto, o paradigma transconfessional representa uma estratégia forjada pelo grupo em defesa do Ensino Religioso no sentido de

[65]Dados disponíveis no endereço eletrônico <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em: 10 jan. 2014 e em ANTONIAZZI, A. As Religiões no Brasil segundo o censo de 2000. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 02, p. 75-80, 2003. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_antoni.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

atender as demandas sociais, servir aos educandos das várias confissões religiosas e aos que não professam nenhuma religião. É, portanto, uma adequação, um arranjo que se dispõe a fazer para assegurar a permanência da disciplina no currículo.

Em conformidade com a legislação estadual, a Resolução n. 285 também reconhece a CIERGO como instância responsável por assessorar e coordenar o trabalho da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás. Conforme dispõe o artigo 12, são atribuições da CIERGO:

> a) Assessorar a SEE - Secretaria de Estado da Educação nas questões relativas ao Ensino Religioso;
> b) Fixar conteúdos mínimos a serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, para o Ensino Religioso do ensino fundamental e do ensino médio;
> c) Cadastrar os professores de Ensino Religioso que estejam na regência, obedecido ao princípio da investidura em cargo público;
> d) Propor projetos de cursos de formação para o Ensino Religioso para serem submetidos à apreciação do Conselho Estadual de Educação. (GOIÁS, 2005)

Por essas atribuições, mantém-se a responsabilidade delegada a essa comissão externa ao campo educacional de responder por aspectos fundamentais da disciplina, como: a elaboração e fixação de conteúdos, o cadastro de professores e a promoção de cursos de formação. Conforme o artigo 13, "cabe à Secretaria de Estado da Educação - SEE contribuir para o funcionamento da CIERGO" (GOIÁS, 2005), o que aponta para sua omissão quanto a assumir diretrizes para a disciplina.

Os artigos 9º e 10 dispõem sobre um conjunto de definições, de condições para o exercício da docência no Ensino Religioso, a saber:

> **Art. 9º** - Os professores de Ensino Religioso devem ser integrantes efetivos do quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, obedecido o princípio constitucional de investidura em cargo público.
> **Art. 10** - A formação dos professores licenciados efetivos, do Quadro de Magistério da SEE- Secretaria de Estado da Educação, para o exercício da docência no Ensino Religioso, far-se-á em:
> **I** - cursos de formação para o Ensino Religioso, fornecidos pela SEE -Secretaria de Estado da Educação , com carga horária mínima cumulativa de 360 (trezentos e sessenta) horas presenciais, de capacitação, a serem autorizados pelo Conselho Estadual de Educação;
> **II** - curso de graduação em nível de licenciatura em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso;
> **III** - curso de pós-graduação *lato sensu* e *strictu-sensu*, em Ciências da Religião, em Ensino Religioso ou equivalente.
> **Parágrafo único:** Constitui pré-requisito para a docência de Ensino Religioso, a formação conforme descrito nos incisos I, II e III, o credenciamento feito pela Secretaria de Estado da Educação e encaminhado para cadastramento na Comissão Interconfessional de Ensino Religioso. (GOIÁS, 2005)

Essa Resolução segue as determinações do Parecer do Conselho Federal de Educação/Conselho Pleno n. 097/99, na medida em que imputa aos estados e municípios a habilitação dos professores e a organização e promoção de cursos de capacitação. Contudo,

traz discrepância em relação ao Parecer federal, quando coloca como pré-requisito para docência em Ensino Religioso a graduação em Ciências da Religião ou em Ensino Religioso. Afinal, o Parecer é categórico ao afirmar que a União, leia-se MEC, não autoriza, nem reconhece cursos de licenciatura em Ensino Religioso, o que, portanto, impossibilita a graduação na área, conforme exigência da resolução goiana. Enquanto o Parecer federal estabelece como condição mínima para docência em Ensino Religioso a habilitação em Magistério, nas séries iniciais do ensino fundamental, e licenciatura em qualquer área do conhecimento, nas séries finais desse ensino, a resolução do estado de Goiás exige, junto à licenciatura, curso de pós-graduação *lato sensu* e *strictu-sensu* na área e cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Essa exigência parece atender mais aos interesses da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), única instituição de ensino superior no estado que oferece esses cursos, bem como aponta as relações de poder e interesse entre essa universidade e a CIERGO, dado que alguns de seus membros são professores daquela instituição. Vale ressaltar, também, o fato de ser importante o diálogo da disciplina com a universidade de modo a revesti-la de um *status* acadêmico, e, quem sabe, forjar o seu reconhecimento acadêmico, fazer a academia assumi-la, o que muito corroboraria para a sua consolidação no estado.

Ademais, o artigo 10 recupera em parágrafo único que o cadastro dos professores deve ser realizado pela CIERGO, como pré-requisito para a docência. Isso representa, também, um descompasso, um retrocesso em relação às exigências de formação profissional apresentadas nesse mesmo artigo, o que concorre para a secularização do Ensino Religioso, para seu aparato acadêmico/científico, enquanto o cadastro pela CIERGO concorre para o aparato das instituições religiosas.

A formação de professores sempre foi delegada a CIERGO e esteve no centro de suas preocupações, de forma que essa comissão vem, ao longo de sua existência, oferecendo cursos de capacitação em Ensino Religioso para os professores que trabalham ou se interessam por esse ensino. Trata-se de um elemento de disciplinarização e também de aporte profissional em face do não reconhecimento das licenciaturas na área. A princípio, esses cursos eram financiados e apoiados pelas igrejas e pelo FONAPER, vindo, posteriormente, a contarem com o apoio do estado, de municípios, da Secretaria de Estado da Educação, e serem reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação. Os cursos são ministrados pelos próprios membros da CIERGO e/ou por professores capacitados por esses, com formação superior, e têm como aporte teórico-metodológico o programa de capacitação em Ensino Religioso elaborado e fornecido pelo FONAPER, intitulado *Ensino Religioso: capacitação*

para um novo milênio, que se fundamenta no estudo do fenômeno religioso. Esse material encontra-se organizado em doze cadernos temáticos. Os cursos são geralmente organizados em três módulos de 40 horas, perfazendo um total de 120 horas.

Em 2001, a CIERGO, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, promoveu um grande curso de formação, que atingiu aproximadamente mil professores das diversas escolas da rede estadual de ensino. Como resultado desse curso, foi publicado em 2004 o livro *Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores*[66]. Junto aos cursos promovidos por essa Comissão, a PUC-GO tem oferecido cursos de especialização à distância em Ensino Religioso e oferece os cursos de mestrado e doutorado em Ciências da Religião, autorizados pelo MEC. A oferta desses cursos é fator de estabilidade da disciplina Ensino Religioso, uma vez que aglutina forças importantes para pensá-la e defendê-la, como os professores, os sistemas educativos e as universidades, corroborando para sua permanência no currículo e para sua legitimação como área de conhecimento.

Segundo a Resolução n. 285/2005, "para fins de promoção daqueles que optarem por cursar Ensino Religioso, componente curricular do projeto-político-pedagógico da unidade escolar, dispensam-se os resultados da avaliação da aprendizagem". (GOIÁS, 2005) Essa disposição fragiliza a disciplina Ensino Religioso, uma vez que a avaliação e seus resultados são elementos importantes na composição de uma disciplina escolar. Essa disposição indica um tratamento diferenciando dessa disciplina frente a outras disciplinas do currículo, ainda aponta para uma depreciação desse ensino.

Por fim, é colocado que a Resolução n. 285/2005 deve se aplicar não apenas às escolas públicas, mas, igualmente, às particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas do estado (GOIÁS, 2005). Em linhas gerais, por tratar de vários aspectos importantes que configuram a oferta da disciplina Ensino Religioso, essa Resolução se constitui em referência para os trabalhos em torno dessa disciplina em Goiás, de modo que encaminhamentos diversos e as propostas curriculares nela se fundamentam. Não obstante, o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução n. 2, de 2 de fevereiro de 2007, alterou dois de seus artigos, que ficaram assim definidos:

---

[66] Organizado por Valmor da Silva, o livro aborda textos de diversos autores, estudiosos do ER, que buscam discutir aspectos importantes dessa disciplina, demarcando seu caráter científico, fenomenológico e sua relação com as problemáticas sociais. Constitui esse livro os textos: *A evolução dos paradigmas e o Ensino Religioso*, por Darcy Cordeiro; *Mudança de paradigmas e gênero*, por Ivoni Richter Reimer; *A casa global – sobre textos bíblicos em perspectiva ecológica no Ensino Religioso*, de Haroldo Heimer; *O Ecumenismo e o Ensino Religioso*, por Eduardo Gusmão de Quadros e Janira Sodré Miranda; *Bíblia e livros sagrados*, de Valmor Silva; *Religião e saúde*, por Leonardo Mendes Cardoso; *Ensino Religioso nas principais tendências pedagógicas*, por Carolina Teles Lemos e *Avaliação e Ensino Religioso* por Uene José Gomes. (SILVA, 2004)

> Art.2º. Parágrafo único- No Estado de Goiás, por força do disposto no Art. 162, §1º, da Constituição Estadual, o Ensino Religioso é ministrado como disciplina da parte diversificada, nos termos desta Resolução. [...]
> Art.6º- Os conteúdos do Ensino Religioso serão ministrados como disciplina a partir do 6º ano do ensino fundamental, se este for de 9 (nove) anos, e, a partir da 5ª série, se a duração deste nível da educação básica ainda for de 8 (oito) anos, e, também, no ensino médio, de acordo com o que for estabelecido no Regimento e na Matriz Curricular da unidade escolar. (GOIÁS, 2007)

Vale lembrar que essa nova redação contraria a Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 02/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, posto que incluiu, no conjunto das demais áreas, a disciplina Ensino Religioso como área de conhecimento da base comum nacional. Assim, o Conselho Estadual de Educação sinaliza o descompasso em relação à resolução federal e/ou confusão entre o que deve ser entendido por base comum e parte diversificada, contribuindo para a fragilização da disciplina Ensino Religioso, sua instabilidade no currículo e sua depreciação diante das demais disciplinas que compõem a base comum nacional. Nessa direção, a nova redação do artigo 6º omite que o Ensino Religioso será ministrado nos 3 (três) anos do ensino médio, indicando que o mesmo pode ter sua oferta reduzida nesse nível de ensino.

O ano de 2007[67] marcou, também, o nascimento do Programa de *Ressignificação do Ensino Médio* em Goiás, que se desenvolveu em 2008/2009 e assegurou a permanência da disciplina Ensino Religioso nesse nível de ensino. Segundo esse documento, a Ressignificação é "compreendida como 'reorientação' do ato de ensinar e de aprender, o ato de gerir a instituição, o conhecimento e as regras de convivência entre os sujeitos; compreensão da escola como um espaço de aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva". Nesse sentido, o programa propõe a centralização do currículo na "integração entre arte, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, atravessados por atividades que buscam o desenvolvimento da consciência ecológica, ética e cidadã", a oferta de Componentes Curriculares Opcionais, conforme demanda da escola, e a organização semestral de cada série. (GOIÁS, 2009a, p.07). Esse programa, a partir de 2009, passou a integrar o projeto *Ensino Médio Inovador* (EMI), criado pelo governo federal, que tem por

[67] Os anos de 2006 a 2010 referem-se à gestão do governo Alcides Rodrigues, período em que esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação a ex-reitora da UFG, professora Dra. Milca Severino Pereira. O Programa de *Ressignificação do Ensino Médio* foi criado a partir de dados da reforma anterior, o Projeto Escola Jovem (PROEJ-GO), dados do MEC/Inep, bem como dos encontros e seminários realizados pela SEDUC. Vale lembrar que o Programa de *Ressignificação do Ensino Médio* se deu sob a influência das políticas para o ensino médio desenvolvidas no governo Lula: Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece Diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante; *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2004), um volume, documento que traz críticas aos PCNEM e DCNEM do período FHC; *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006), três volumes; criação do FUNDEB (2006); Programa Ensino Médio Inovador (2009).

objetivo apoiar as secretarias estaduais de educação, no desenvolvimento de ações, de inovações curriculares para a melhoria do ensino médio. (BRASIL, 2009)

É curioso notar a permanência da disciplina Ensino Religioso no âmbito de uma proposta de ressignificação/inovação curricular, sobremaneira, no currículo do ensino médio, em razão da não obrigatoriedade de sua presença nesse nível de ensino. Conforme o documento *Ressignificação: Ensino Médio em travessia*, "o Ensino Religioso integra a formação básica do cidadão, embora, de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação n. 285/2005 e Resolução n. 02/2007, sua oferta seja obrigatória, mas de matrícula facultativa, ficando dispensada a avaliação da aprendizagem". (GOIÁS, 2009a)

No curso desse programa, foi publicada em 2009 a cartilha *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2009/2010)*, e promulgada a Resolução n. 39, de 15 de outubro de 2009, do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Legislação e Normas, que dispõe sobre a autorização do Curso Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso. A cartilha *Diretrizes Operacionais* constitui um documento norteador de todas as ações no sistema educativo do estado, discute a gestão em diversos campos: Secretaria de Educação, Subsecretarias Regionais de Educação, unidades escolares e unidades pedagógicas, gestão pedagógica, gestão pessoal, formação continuada, suporte tecnológico, avaliação institucional, entre outros. No que se refere à gestão pedagógica, o documento apresenta as matrizes curriculares que devem orientar os estudos no ensino fundamental e médio. No ensino fundamental, a disciplina Ensino Religioso é contemplada em todos os anos, a despeito da Resolução do Conselho Estadual de Educação n. 2, de 2 de fevereiro de 2007, que estabelece que a disciplina seria ministrada somente a partir do 6º ano ou 5ª série desse nível de ensino. Para os anos finais do ensino fundamental, foi proposta a ampliação da carga-horária de 25 horas para 30 horas/aula, do 6º ao 9º ano, com a respectiva distribuição de carga-horária por disciplinas, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 03 - Matriz Curricular Ensino Fundamental.

Área	Carga-horária semanal
Língua Portuguesa	5 h/a
Matemática	5 h/a
Língua Inglesa	3 h/a
Arte/Música*	3 h/a
História	3 h/a
Geografia	3 h/a
Ciências	3 h/a
Educação Física	2 h/a
Ensino Religioso	1 h/a
Parte diversificada**	2 h/a
Carga-horária total	30 horas semanais

Fonte: GOIÁS (2009b, p. 45).

Por essa distribuição, é possível verificar que a disciplina Ensino Religioso, embora tenha presença assegurada na grade curricular, possui um peso diferenciado, consideravelmente menor que as outras disciplinas. Em relação ao ensino médio, o documento prevê tanto a organização curricular semestral, que deve seguir as diretrizes do programa de ressignificação, quanto a organização anual.

> Na organização curricular anual, no mínimo, 75% da carga horária refere-se às disciplinas de caráter obrigatório (Currículos Básicos Comuns referentes às disciplinas Português, História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, Ensino Religioso, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, Sociologia e Filosofia) e 25%, no máximo, à parte diversificada, destinada ao atendimento das necessidades regionais e locais da sociedade nos seus aspectos socioeconômicos e culturais (GOIÁS, 2009b, p. 55).

Destaca-se, nessa organização curricular, a mesma incompatibilidade quanto ao prescrito na Resolução n. 2/2007, do Conselho Estadual de Educação de Goiás. As duas propostas mencionam que o Ensino Religioso deverá ser trabalhado de acordo com a Resolução n. 285/2005, o que, por pressuposto, assegura o paradigma transconfessional, fundamentado no estudo do fenômeno religioso. Ademais, essas duas propostas de organização curricular, ao manterem a disciplina Ensino Religioso, indicam um processo de estabilidade.

A Resolução n. 39, de 15 de outubro de 2009, do Conselho Estadual de Educação, retoma a discussão sobre a formação de professores para a disciplina Ensino Religioso, e anuncia encaminhamentos importantes nessa direção, conforme artigos abaixo:

> **Art. 1° - Autorizar** o curso: Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso, realizado pela Equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação.
> **Art. 2º - Determinar** que o público alvo seja: os professores modulados, para lecionar Ensino Religioso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.
> **Art. 3º - Determinar** que a emissão dos Certificados fique condicionada à aprovação do relatório final do curso, por este Órgão Normativo, para os cursistas que obtiverem grau de desempenho de, no mínimo 7,0 (sete) de aproveitamento e frequência igual ou superior a 80% do total da carga horária das atividades programadas. (GOIÁS, 2009c *grifos no original*)

A autorização legal do Conselho Estadual de Educação para a realização de cursos de formação de professores para trabalhar com o Ensino Religioso era um anseio da CIERGO e representa não apenas o reconhecimento do esforço desse grupo, que há tempos vinha promovendo cursos nessa área, mas a força que ele exerce na configuração dessa disciplina. Representa, principalmente, uma iniciativa importante no sentido de legitimar a oferta e permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar no estado de Goiás, dotando-a de um corpo docente especializado, certificado para o trabalho, assim como imprime um

modelo de ensino, conferindo-lhe uma identidade. Cabe destacar que a CIERGO, que integra a equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação, por meio dessa Resolução, encontra espaço para consolidar a permanência do Ensino Religioso também no ensino médio, visto que o artigo 2º dispõe como público alvo do curso de formação os professores modulados no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No mês seguinte à promulgação dessa Resolução, a CIERGO, em parceria com o FONAPER, PUC-GO e com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, realizou em Goiânia o V Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), que reuniu diversos professores das escolas da rede estadual de ensino, bem como pesquisadores, e pessoas ligadas ao Ensino Religioso de todo o país. O tema do Congresso foi *Docência em Formação: contextos e práticas*, e apresentou como objetivo "discutir e divulgar trabalhos e pesquisas relacionados à docência em formação para o Ensino Religioso, além de debater metodologias e práticas que auxiliem o professor em sua prática pedagógica em Ensino Religioso". (ENSINO RELIGIOSO, 2009) A realização do CONERE em Goiás, no contexto de todos os encaminhamentos dados à disciplina Ensino Religioso no estado, também representa a estabilidade alcançada pela disciplina e o esforço de conferir-lhe notoriedade e legitimidade.

Ainda em 2009, a Secretaria de Estado da Educação publicou o caderno: *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano*: *Currículo em debate*, que comporta as matrizes curriculares das disciplinas integrantes da base nacional comum do ensino fundamental, em particular, a matriz curricular de Ensino Religioso. Nessa mesma direção, em 2010 foi publicado e entregue às escolas públicas estaduais a versão final impressa dos *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*, formada por cadernos individuais de cada disciplina, inclusive da disciplina Ensino Religioso, o que concorre para a consolidação da oferta dessa disciplina nesse nível de ensino.

Em 2010, a Emenda Constitucional n. 46 do estado de Goiás, de 09 de setembro, alterou textos da Constituição de 1989 e deu nova redação aos artigos sobre o Ensino Religioso. O primeiro parágrafo do artigo 162, com nova redação, suprimiu os níveis de ensino em que a disciplina seria ofertada, antes exposto no 1º e 2º grau, colocando apenas que "o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina do horário normal das escolas públicas" (GOIÁS, 2010a), o que pode sinalizar sua oferta em todos os níveis escolares, como antes, mas, pode também gerar interpretações diversas. A redação dada ao 2º e 3º parágrafos manteve o texto original, apenas substituindo a nomenclatura 1º e 2º grau por ensino fundamental e médio, respectivamente, conforme apresentado abaixo:

> § 2º Serão fixados por Comissão Interconfessional e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação os conteúdos mínimos para o Ensino Religioso fundamental e médio.
> § 3º As aulas de Ensino Religioso serão remuneradas como qualquer outra disciplina dos ensinos fundamental e médio. (GOIÁS, 2010b)

As alterações provocadas por essa emenda aparecem como modificações mínimas nas escolas públicas, visto que indicam essa extensão como algo natural. Assim, aprova-se a extensão da oferta do Ensino Religioso no ensino médio, particularidade do estado de Goiás e de mais algumas unidades da federação[68], bem como questões relativas à remuneração das aulas por parte do estado, responsabilidade da Comissão Interconfessional quanto à elaboração e fixação dos conteúdos dessa disciplina. O fato de serem mínimas as alterações apresentadas nessa emenda aponta para a estabilidade alcançada pelo Ensino Religioso em Goiás e para o reconhecimento da CIERGO como uma comunidade disciplinar importante na direção dessa disciplina.

Embora tenha a permanência assegurada no currículo oficial, a disciplina Ensino Religioso sempre teve um peso pequeno, tanto no ensino fundamental quanto médio, que se restringiu, no geral, a 1hora/aula por semana, em todas as séries/anos, totalizando 40 horas anuais em cada série/ano desses níveis de ensino[69]. A despeito desse peso, os discursos favoráveis à disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas a apresentam como fator importante na formação integral do educando, em razão da religião ser um fato antropológico,

---

[68] Conforme consulta realizada nas constituições estaduais, apenas os estados do Mato Grosso (Art. 243, inciso III), Mato Grosso do Sul (Art. 190, § 5º), Maranhão (Art. 125, §3º), Rio Grande do Sul (Art. 209, § 1º), Rio Grande do Norte (Art. 137, § 1°), Tocantins (Art. 127, § 1º) e o Distrito Federal (Lei Orgânica 1993, Artigo 234) dispõem sobre a oferta da disciplina ensino religioso no ensino médio. Não consideramos aqui, os estados que apenas colocaram que o ensino religioso constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas, por entendermos que dá margem para distintas interpretações. São esses estados: Pará (Art. 277 - § 1°), Amapá (Art. 283, § 5º), Bahia (Art. 254, § 1º), Paraíba (Art. 207, inciso IV), Piauí (Art. 218) e Ceará (Art. 215, inciso XI) que coloca apenas que o currículo escolar contemplará entre outras disciplinas, o Ensino Religioso facultativo.

[69] Para essa análise, verificou-se um conjunto de matrizes curriculares para o ensino fundamental e médio regular do Colégio Estadual Dom Emanuel, localizado na cidade de Goiandira-GO. Essas matrizes seguem as determinações da Secretaria de Estado da Educação /GO e compreendem o período de 1980-2010. Em todo esse período, a disciplina Ensino Religioso se fez presente no currículo do ensino fundamental, e apresentou uma presença irregular na matriz curricular do ensino médio, principalmente nos primeiros anos de 1980 e no início dos anos 2000. Em todo esse tempo e níveis de ensino, a disciplina apresentou uma carga horária de 1h/aula semanal e 40h/aula anual em todas as séries/anos do ensino fundamental e médio, com exceção dos anos de 2010 e 2009 no ensino médio, em que a disciplina foi ofertada apenas no 3º ano e/ou 5º e 6º período, no caso de regime semestral, comportando igualmente 20 horas por semestre e/ou 40 horas anual. Dada essa carga horária, a disciplina Ensino Religioso se configurou como um peso menor nos planos de estudos em relação às outras disciplinas, exceto em alguns momentos em que a disciplina Arte apresentou a mesma carga horária no ensino fundamental e das disciplinas Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Filosofia e Sociologia, que por vezes, apresentaram a mesma carga horária no ensino médio. Em meio as matrizes analisadas, identificamos também a presença da disciplina Ensino Religioso no currículo do curso de habilitação para o Magistério nas décadas de 1980 e 1990, particularmente, no primeiro ano do curso e com uma carga-horária anual entre 72 e 80 horas.

social e cultural que permeia a vida humana, a sociedade. No mais, a entendem como um fator importante para a promoção e/ou resgaste dos valores humanos, para o discurso da não-violência e para promover o diálogo, o respeito religioso.

Apesar de Goiás, a partir dos anos 2000, assumir um paradigma transconfessional, fundamentado no estudo do fenômeno religioso com aporte nas Ciências da Religião e da publicação dos referenciais curriculares, pesquisas realizadas por Braga (2001), Lopes (2009) e Teixeira (2002) apontam que os professores selecionam e trabalham os conteúdos de Ensino Religioso conforme suas visões de mundo, recorrendo, na maioria das vezes, a temas sociais, como drogas, sexualidade, violência, ética e cidadania, fundamentados em princípios cristãos, textos bíblicos, o que sinaliza um Ensino Religioso interconfessional. Em sua pesquisa, Lopes (2009) coloca que poucos professores dizem seguir os referenciais de Ensino Religioso, o que está associado, entre outros fatores, ao fato de eles não participarem da discussão e elaboração desses programas, bem como à escassez de materiais/livros didáticos de apoio.

Ainda segundo essas pesquisas, os professores não demonstram interesse pela disciplina. A maioria possui uma confissão religiosa, uma vinculação institucional, e muitos falam abertamente da sua opção religiosa para os alunos. (BRAGA, 2001; LOPES, 2009) Segundo Cordeiro (2010), atualmente, os professores dessa disciplina, em Goiás, pertencem ao quadro da Secretaria de Estado da Educação e não são mais cadastrados pela CIERGO. Devido à inexistência de cursos de licenciatura em Ensino Religioso, os professores que trabalham com a disciplina não possuem formação específica, realizando apenas, em alguns casos, cursos de capacitação oferecidos pela CIERGO/CONER e pela Secretaria de Estado da Educação. Assim, a inexistência de licenciatura plena em Ensino Religioso, a baixa carga horária da disciplina, e a não realização de concursos públicos para a disciplina são fatores que comprometem a associação de professores e a formação de comunidades disciplinares. Assim, no momento, somente o CONER constitui-se em comunidade da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás.

Diante dessas considerações, da legislação, das propostas e direcionamentos para o Ensino Religioso no sistema educativo goiano, pode-se constatar que essa disciplina está presente no currículo escolar como um todo. Sofre as influências dos encaminhamentos adotados na arena nacional, mas mantém uma perspectiva particular frente às prescrições, possui uma organização específica que contribui para a construção de sua identidade. Sua permanência, particularmente, a partir dos anos 1980, fez-se acompanhar de uma maior atenção por parte do estado, no sentido em que esse promulgou leis específicas para essa disciplina e publicou referenciais curriculares diversos para orientar seu ensino. Contudo, o

estado foi, ao mesmo tempo, omisso quanto a esse ensino, uma vez que abriu mão de seu poder, deixando a cargo da iniciativa particular, de uma comissão interconfessional, o trabalho de pensar essa disciplina, sendo seu serviço, mais o de legitimar seu trabalho.

Desta feita, a responsabilidade maior para com a disciplina Ensino Religioso em Goiás não foi assumida diretamente pelas igrejas, mas pela CIERGO/CONER, que possui uma natureza religiosa, e que, apesar de ter uma relação com o campo educacional, é um grupo externo ao mesmo, visto que seus interesses primeiros são religiosos. A CIERGO/CONER, portanto, é um grupo representativo da iniciativa externa que têm assumido o Ensino Religioso em Goiás face à omissão desse estado, do campo educacional/acadêmico e, por isso, tem feito valer seus interesses, à exemplo do observado em âmbito nacional, corroborando para a falta de autonomia do campo educacional, para o embraço que envolve essa disciplina.

Em suas particularidades, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas em Goiás a partir dos anos 1980, assim como no cenário nacional, é marcada por um processo de ressignificação, que procurou dar um "novo" significado à disciplina, e se corporifica, principalmente, na prescrição de um paradigma transconfessional, que representa, também, um artifício para legitimá-la frente às demandas sociais. Não obstante suas limitações, os problemas que a envolvem e a forma como se realiza na prática, essa disciplina, ao apropriar-se da proposta do FONAPER, dos PCNER e ao forjar um paradigma transconfessional, apresenta-se como uma inovação.

Enfim, a disciplina Ensino Religioso em Goiás, assim como no cenário nacional, apresenta padrões peculiares de configuração em relação às outras disciplinas escolares, o que se observa em vários elementos como: o caráter facultativo da matrícula; a ausência de uma ciência de referência; ausência de uma licenciatura reconhecida pelo MEC; o fato dos professores da disciplina não possuírem formação específica na área, não formarem uma comunidade disciplinar/profissional e não haver concurso público para a cadeira de Ensino Religioso; o fato de seus programas de ensino, de seus documentos legais serem elaborados por grupos externos ao campo educacional; o elo que a disciplina mantém com esses grupos e com as instituições religiosas; e o papel secundário que o estado assume na oferta dessa disciplina. Em meio a essas peculiaridades, a disciplina Ensino Religioso encontra-se organizada no sistema educativo de Goiás[70]; está presente em todo currículo da educação

[70] Nessa direção, nos apoiamos também no esquema elaborado por Frago (2008, p. 199) que considera que o estudo de uma disciplina escolar deve abarcar: "a) Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos. b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar. c) Seus

básica, ainda que com um peso pequeno; possui um corpo de conhecimento; e possui uma comunidade disciplinar forte, atuante, que se faz sentir na promulgação de leis estaduais, bem como na publicação de programas curriculares de referência, na promoção de cursos de capacitação, no elo com a universidade, entre outros elementos importantes. Esses aspectos, embora resultem da iniciativa privada que rege essa disciplina no estado e, representem, portanto, sua força, bem como a fragilidade, a ausência de autonomia do campo educacional, são também elementos de disciplinarização que aproximam mais essa disciplina do campo educacional, das demais disciplinas escolares e que caminham na direção de salvaguardar sua estabilidade e, principalmente, construir e consolidar sua identidade no estado de Goiás.

---

conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações. d) Os professores das disciplinas: 1) Formação, titulações. 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações). 3) Carreira docente. 4) Associações: formação de comunidades disciplinares. 5) Publicações e outros méritos. 6) Presença social e institucional. e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc”.

CAPÍTULO IV

PROGRAMAS CURRICULARES DO ENSINO RELIGIOSO

O trabalho de consolidação da disciplina Ensino Religioso no Brasil se inscreve no bojo do processo de criação e publicação de programas curriculares que passaram a ser apresentados como referência para a ação educacional a partir dos anos 1990. A principal referência para a educação, nesse contexto, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem um conjunto de definições, constituindo-se em um instrumento normativo que estrutura e orienta a organização do currículo oficial, a partir da fixação de conteúdos, objetivos e pressupostos teórico-metodológicos de cada disciplina que o compõe. Enquanto construções sociais, eles legitimam determinados projetos, sendo, portanto, portadores de discursos, valores e representações sociais. Configuram-se, pois, como elemento de controle, de regulação do conhecimento escolar e, também, como padrão de estabilidade das disciplinas escolares.

O Ensino Religioso, entretanto, não foi abordado nos PCN, o que indica incoerência e omissão por parte do Estado, que trata essa disciplina de modo desigual em relação às demais. Em face da omissão do Estado e do campo educacional, o FONAPER assumiu o papel de proponente de referenciais para o Ensino Religioso, contando com as lacunas "providenciais" existentes na legislação. Em Goiás, estado que tem se destacado em termos de organização do Ensino Religioso, os programas curriculares dessa área vem sendo elaborados pela CIERGO, instância vinculada ao fórum, também oriunda do campo religioso.

Apesar da singularidade que envolve a elaboração e publicação dos programas curriculares para o Ensino Religioso, tanto no âmbito federal quanto no estadual, considero que essa disciplina/área segue a mesma trajetória que as demais disciplinas escolares/áreas de conhecimento. Esses programas não oficiais são elementos de disciplinarização, e garantem um eixo epistemológico e metodológico, contribuindo para a permanência e legitimidade do Ensino Religioso no currículo escolar.

Nesses termos, analiso, neste capítulo, os programas curriculares, explicitando como um campo marcadamente externo vem aproveitando-se das lacunas existentes na legislação e da ausência de iniciativa por parte dos educadores, para tomar frente no processo de sistematização do Ensino Religioso no Brasil, e, particularmente, em Goiás. Interessam-me os modelos de ensino prescritos, os referenciais teórico-metodológicos, as tramas e práticas de

apropriação, a relação com o contexto histórico e a constituição da identidade epistemológica dessa área.

Nessa direção, analiso os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), publicados pelo FONAPER, e os programas publicados pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás[71], a saber: o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso* (1995), as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás* (2002), a *Reorientação Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental* (2009) e os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio* (2010).

4.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER)

A elaboração dos PCNER insere-se no contexto de discussão curricular da década de 1990 e no contexto da crescente pluralidade religiosa no país. Os PCNER foram elaborados em 1996 pelo FONAPER, com duplo objetivo: integrar-se aos PCN, que não contempla essa disciplina, e servir de fundamento para uma nova redação do artigo referente ao Ensino Religioso na LDB/1996, forjando uma identidade fundamentada no estudo do fenômeno religioso. (FONAPER, 2009; TOLEDO; AMARAL, 2004)

Segundo Fischmann (2006), integrante da equipe que elaborou os PCN a proposta de parâmetros para o Ensino Religioso adentrou diretamente o gabinete do Ministro da Educação, sendo solicitado seu parecer. O documento em questão,

> [...] 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. (FISCHMANN, 2006, s/p)

A ação relatada por Fischmann (2006), que a considerou violenta, é representativa do poderio e da pretensão de que se reveste o grupo em defesa do Ensino Religioso, em particular, o FONAPER. De acordo com Cunha (2012), essa pretensão está associada à carência de autonomia do campo educacional e à anomia político-administrativa que prevalece em torno dessa disciplina.

Apesar da Lei n. 9.475/97, na nova redação do artigo sobre Ensino Religioso, tê-lo concebido como parte integrante da formação básica do cidadão, os PCNER não foram reconhecidos pelo MEC, e, por conseguinte, não integraram a versão final dos PCN para o

[71] Considero nessa análise apenas os Referenciais publicados em versão final impressa.

ensino fundamental, nível de ensino em que o Ensino Religioso é legalmente reconhecido como área de conhecimento e disciplina de oferta obrigatória.

Os PCN para o ensino fundamental foram publicados pelo MEC entre 1997 e 1998, depois da apreciação da versão preliminar, com vistas a orientar o tratamento conferido pelos sistemas de ensino às áreas de conhecimento da base comum nacional. Em 1997 foram publicados os PCN de 1ª a 4ª séries, e em 1998 os PCN de 5ª a 8ª séries. Esses parâmetros foram organizados em dez volumes, que abarcam um documento introdutório às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira[72]) e os temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual). (BRASIL, 1997d; 1998b/c)

Embora suprimido desse conjunto, o Ensino Religioso foi citado no documento introdutório como componente curricular, nos termos do artigo 33 da LDB[73]. Não há, contudo, uma justificativa para essa supressão, o que reforça a tese da omissão do Estado quanto a essa disciplina. Nesses termos, é importante questionar, problematizar a ausência dos referenciais oficiais relativos ao Ensino Religioso, destacando que essa questão precisa encontrar ressonância no debate educacional.

Segundo Cunha (1996), os temas transversais incorporados aos PCN, principalmente a ética, concorre com o Ensino Religioso, visto que também apresenta finalidade alusiva à formação moral. O autor destaca a aceitação dessa discussão no lugar do Ensino Religioso, na Espanha, por parte de dirigentes católicos. Vale destacar que os temas transversais, em particular a ética e pluralidade cultural, influenciaram a configuração que o Ensino Religioso assumiu no PCNER.

Em 1997, os PCNER, elaborados pelo FONAPER, foram publicados e comercializados pela Ave-Maria, editora de orientação católica. À parte sua origem, essa publicação representou um marco na história da disciplina Ensino Religioso no Brasil, visto que, pela primeira vez, ela recebe uma sistematização metodológica e epistemológica que se constitui em referência nacional para o trabalho nas escolas públicas. Além disso, a publicação apresentou um novo paradigma de ensino, fundamentado no estudo cultural do fenômeno religioso, o que sinaliza a intenção de dotar a disciplina de um caráter científico, de

---

[72]Apenas para as séries finais do Ensino Fundamental.

[73]"Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33)". (BRASIL, 1997d, p. 14)

atribuição de uma identidade, representado, portanto, um avanço na forma de conceber o Ensino Religioso no país.

Na verdade, essa nova sistematização se associa à necessidade de superação do caráter confessional e doutrinário do Ensino Religioso, com vistas a encontrar ressonância no campo educacional, assim como consolidar sua permanência no currículo escolar. Como discutido no terceiro capítulo, as mudanças ocorridas no cenário religioso e social fragilizaram o modelo confessional e interconfessional, obrigando a uma reconfiguração desse ensino em termos de objeto de estudo e finalidade educativa. Consequentemente, instituiu-se um novo paradigma, que busca legitimar o Ensino Religioso na legislação e, principalmente, junto à comunidade escolar/acadêmica.

Nesse sentido, os PCNER apresentam uma proposta para o Ensino Religioso que busca "disponibilizar esclarecimentos sobre o direito à diferença, valorizando a diversidade cultural religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos". (FONAPER, 2009, p. 08) Em conformidade com essa proposta, o Ensino Religioso passa a ter "objeto de estudo próprio: o fenômeno religioso; conteúdo próprio: o conhecimento religioso; tratamento didático próprio: didática do fenômeno religioso; objetivos próprios; metodologias e sistema de avaliação", o que permite enquadrá-lo enquanto disciplina no formato comum a todas as áreas do conhecimento. (FONAPER, 2009, p. 8-9)

Assim, essa proposta imprime um novo paradigma para o Ensino Religioso, que denomino fenomenológico, conforme acepção utilizada por Junqueira (2001; 2002), estudioso do Ensino Religioso e membro do FONAPER, ou ainda, transconfessional, denominação empregada por Cordeiro (2011), pela CIERGO, e também nos programas curriculares de Goiás.

No curso dessa mudança, Toledo e Amaral (2004, p. 05) depreendem que,

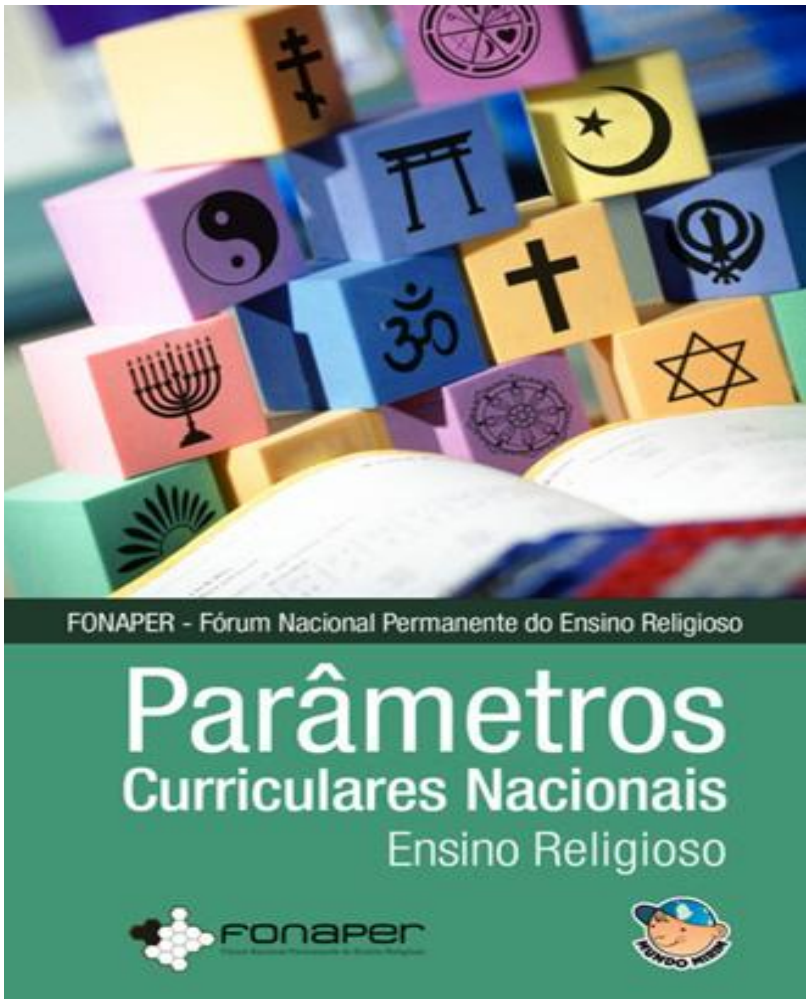
> [...] a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é "religar" a Deus para o sentido de "reler", ou seja, religião no sentido de releitura. Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião.

Essa estratégia está fortemente impregnada pelas lutas em torno da identidade do Ensino Religioso e de sua inserção no espaço escolar. Representa, pois, uma proposta ímpar, visto que os grupos sociais que atuam na defesa do Ensino Religioso "abrem mão" da ideia de doutrina cristã e do modelo catequético que marcou a sua gênese em favor de uma proposta científica, que conduz a disciplina para o âmbito secular. Explicita, ainda, parte do processo

de construção histórica dessa disciplina escolar, que promove ajustes e ressignificações de forma a atender as demandas do contexto histórico e social.

Para análise dos PCNER, utilizo sua 9ª edição, publicada em 2009 pela Editora Mundo Mirim. Essa edição apresenta um novo *design*, conforme a capa a seguir, mas "sem adequações ou atualizações em relação à primeira edição", salvo a apresentação a essa edição[74]. (FONAPER, 2009, p. 10)

Figura 01- Capa dos PCNER



Fonte: FONAPER

A capa de abertura é emblemática, pois apresenta símbolos de diversas religiões, como o Islamismo, o Judaísmo, o Cristianismo, o Hinduísmo, o Budismo, o Taoísmo e o Xintoísmo, que podem indicar tanto uma proposta de diálogo religioso, de caráter interconfessional, como a proposta de estudar o fenômeno religioso a partir das diversas tradições religiosas. Ademais, a publicação mantém o título Parâmetros Curriculares Nacionais, seguido do complemento

[74] Conforme consulta realizada em julho/2012, esses parâmetros são comercializados pelo FONAPER no valor de R$ 17,00 e pela editora Mundo Mirim no valor de R$ 19,90.

Ensino Religioso, como forma de assemelhar-se aos PCN publicados pelo MEC e forjar uma identidade entre ambos.

Constituído em um livreto pequeno, os PCNER encontram-se organizados em três capítulos: no primeiro, *Elementos históricos do Ensino Religioso*, discute-se, brevemente, a trajetória dessa disciplina no Brasil, compreendendo sua finalidade e objetivos gerais para o ensino fundamental. No segundo capítulo, *Critérios para organização e seleção de conteúdos e seus pressupostos didáticos*, são apresentados os eixos organizadores do conteúdo, o tratamento didático e os pressupostos para avaliação. Por fim, no terceiro capítulo, *Ensino Religioso nos ciclos*, apresenta-se a proposta para o Ensino Religioso em cada ciclo do ensino fundamental, sua caracterização, objetivo, avaliação, bloco de conteúdos e tratamento didático. (FONAPER, 2009)

Os PCNER buscam legitimar a oferta da disciplina Ensino Religioso, destacando a relação do ser humano com o transcendente, a importância do conhecimento religioso como parte do conhecimento humano, e enfatizando sua importância na formação integral do educando. (FONAPER, 2009) Conforme Toledo e Amaral (2004, p. 06), "há uma marcada insistência na idéia de que a religião é inerente ao ser humano e que a tarefa da escola é explicitar o fenômeno religioso nas suas mais diversas manifestações, possibilitando o estabelecimento de diálogo entre as religiões". Nessa direção, Pauly (2004, p. 179) assinala que a proposta dos PCNER "aceita tacitamente o dogma religioso do *inatismo"*, naturalizando-o como um elemento próprio do indivíduo, o que, de acordo com Cavalcanti (2011, p.182), ignora o fato de que "como todas as outras dimensões, a religiosa também é apreendida no processo de socialização no qual nos humanizamos".

Os PCNER destacam a importância da disciplina Ensino Religioso para a "compreensão das formas que exprimem o Transcendente" e para a valorização do pluralismo e diversidade cultural da sociedade brasileira. Contudo, defende a aproximação do educando com o transcendente como algo que pode completar e trazer significados importantes para sua vida. (FONAPER, 2009, p. 46) Desse modo, adentra no âmago de questões do indivíduo e de sua subjetividade, o que é o avesso da proposta de estudo do fenômeno religioso numa perspectiva científica. Na verdade, guarda relação estreita com o modelo confessional, constituindo-se numa apropriação do mesmo, estratégia que atende aos interesses das instituições religiosas.

Além disso, vale destacar que o discurso contra o proselitismo religioso surge em decorrência do crescimento das outras confissões religiosas no país e da necessidade de alianças, forjadas com vistas ao fortalecimento dos interesses religiosos no campo político,

como é o caso da manutenção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar e sua subvenção por parte do Estado. Toledo e Amaral (2004) observam que a Igreja Católica já sinalizava para a abertura ao diálogo religioso desde a publicação das *Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998)*[75]. Nesse documento, já aparecia uma posição contrária ao proselitismo religioso e a favor do ecumenismo. No que tange ao Ensino Religioso, essas diretrizes apontavam que:

> A escola, de qualquer classe e nível, deve dar uma dimensão ecumênica ao Ensino Religioso e, segundo a sua própria organização, contribuir para a formação do coração e da inteligência, nos valores humanos e religiosos, educando para o diálogo, para a paz e para as relações interpessoais. (CNBB, 1995, p. 152)

Essa compreensão e a expressa nos PCNER aproximam-se muito, de forma que compartilho do mesmo entendimento de Toledo e Amaral (2004, p.11), quando afirmam que a retirada do caráter proselitista do Ensino Religioso e a abertura ao diálogo religioso e ao conhecimento das culturas religiosas "não é novidade exclusiva dos PCNER, porque a mesma já está explícita nas recomendações da Igreja Católica". Trata-se, portanto, de uma apropriação, nos PCNER, de diretrizes católicas ressignificadas, para forjar a ideia de que a Igreja Católica mudava sua posição em relação ao Ensino Religioso.

Pode-se observar, com a defesa dessas ideias, que os PCNER guardam simetria com os temas transversais. Afinal, os PCN defendem a necessidade da educação e da escola reconhecerem que a sociedade é plural, e por isso mesmo, "é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem". (BRASIL, 1998c, p. 117) Nos PCN, o tema Pluralidade Cultural aborda a dimensão religiosa, a diversidade cultural religiosa do Brasil, defende o respeito às autoridades religiosas, aos variados cultos e seus membros, aos seus costumes e dogmas, e propõe, entre seus objetivos, "repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; [...] valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural". (BRASIL, 1998c, p. 143) Observa, então, que os PCNER apropriam-se, também, desse tema e desse discurso.

A partir da proposta do Ensino Religioso, estudar o fenômeno religioso, os PCNER apresentaram os seguintes objetivos gerais para essa disciplina no ensino fundamental:

> - Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando;

---

[75] De acordo com Toledo e Amaral (2004, p. 10), essas Diretrizes "têm como objetivo traçar as linhas mestras para evangelização e têm o secularismo, o pluralismo religioso e o diálogo como *orientações práticas* a partir de um esquema teológico que quer ser uma expressão da própria natureza da evangelização e de suas exigências".

> - Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta devidamente informado;
> - Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
> - Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
> - Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
> - Possibilitar esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2009, p. 47)

A despeito dos PCNER sinalizarem um caráter científico, secular, seus objetivos trazem uma relação de continuidade com a concepção tradicional de Ensino Religioso. Isso se dá por um processo de apropriação, numa operação de controle, que se faz sentir na promoção do questionamento existencial por parte do educando. É como se fosse tarefa da disciplina Ensino Religioso e da escola promoverem junto aos alunos respostas para suas questões existenciais/religiosas e, ainda, pela associação entre Ensino Religioso e formação moral, conforme o objetivo "refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano". (FONAPER, 2009, p. 47)

Com base nesses objetivos, os PCNER apresentam os critérios para organização e seleção de conteúdo, que se estruturam a partir dos seguintes eixos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 04 - Eixos organizadores dos conteúdos de Ensino Religioso

EIXOS ORGANIZADORES	CONTEÚDOS
Culturas e Tradições Religiosas – é o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.	Filosofia da tradição religiosa: a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual; História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas; Psicologia e tradição religiosa: as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.
Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais – são os textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, em que, pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos. Contém a elaboração dos mistérios e da vontade manifestada do Transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo.	Revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que transmite como verdade do Transcendente para o povo; História das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; Contexto cultural: a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; Exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.

Teologias – É o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela região e repassados pelos fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado. Como o Transcendente é a entidade ordenadora e senhor absoluto de todas as coisas, expressa-se esse estudo nas verdades de fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e glorificação.	Divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; Verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; Vida além da morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressureição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.
Ritos – é uma série de práticas celebrativas das tradições religiosas que formam um conjunto de rituais, símbolos e espiritualidades.	Rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s); Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.
Ethos – é a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio "eu" pessoal. O valor moral tem ligação com um processo dinâmico da intimidade do ser humano e, para atingi-lo, não basta deter-se à superfície das ações humanas.	Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.

Fonte: FONAPER (2009, p. 50-6).

Esses eixos e conteúdos, no meu entendimento, evidenciam o processo de apropriação que envolve a elaboração dos PCNER, uma vez que apresentam uma malha de elementos, por vezes distintos, reinterpretados em função da mensagem que deseja produzir e das operações de sentido e controle que estão envolvidas. Nessa direção, apresentam-se discursos tradicionais, discursos "novos", provenientes dos contextos atuais, que se mesclam e são reinterpretados, produzindo novos sentidos, novas finalidades, divulgadas como inovação. Ademais, colocam-se como uma proposta nova a partir da inserção de conteúdos, como: o estudo da filosofia, da história, da sociologia e da psicologia da tradição religiosa e do seu contexto cultural, além da perspectiva interdisciplinar, buscando imprimir um caráter científico aos estudos da disciplina Ensino Religioso.

No entanto, a essa proposta se articula uma série de elementos e discursos tradicionais, que marcaram a concepção da disciplina Ensino Religioso desde a sua origem, tais como: a busca pelo sentido da vida, da morte; a ideia de que o transcendente é um ser absoluto e superior a todos, que deve ser glorificado e que o ser humano é um ser de transcendência; a busca pelos valores religiosos como condição para a formação moral do indivíduo; a relação com o próximo, entre outros. Desse modo, imprime-se junto à proposta

de estudar o fenômeno religioso em uma abordagem científica, a finalidade religiosa, de catequização, de inculcação e promoção dos princípios e valores cristãos.

Conforme Cavalcanti (2011) e Pauly (2004), a ideia de *mistério* também perpassa toda a proposta dos PCNER, dotando-o de um caráter místico, espiritualizante, que busca inculcar nos alunos a busca do sentido da vida e da morte pelo sobrenatural, induzindo-os a uma determinada visão de religião, de transcendência.

A partir dos eixos acima descritos, os PCNER apresentam os objetivos e conteúdos de cada um dos quatros ciclos do ensino fundamental, conforme quadro abaixo.

Quadro 05- Ensino Religioso nos ciclos do Ensino Fundamental.

CICLO	OBJETIVO	BLOCO DE CONTEÚDOS
1º	Favorecer a compreensão dos diferentes significados dos símbolos religiosos na vida e convivência das pessoas e grupos, compreendendo que pela simbologia se expressa a ideia do Transcendente.	**Ritos:** símbolos **Ethos:** alteridade **Culturas e tradições religiosas:** filosofia da tradição religiosa.
2º	Compreender a história da origem e formação dos textos sagrados, relacionando-os com as práticas religiosas significantes nos diferentes grupos e percebendo que as representações do Transcendente de cada tradição religiosa se constituem no valor supremo de uma cultura.	**Escrituras Sagradas:** história das narrativas sagradas. **Ritos:** rituais **Teologias**: divindades
3º	Conhecer na evolução da estrutura religiosa a respectiva formação da ideia do Transcendente no decorrer dos tempos, analisando as diferentes mudanças culturais que determinaram as ideologias religiosas que perpassam a redação dos textos sagrados e determinam como verdade do Transcendente para determinado grupo.	**Culturas e Tradições Religiosas:** filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa e sociologia e tradição religiosa. **Escrituras Sagradas:** revelação, contexto cultural e exegese.
4º	Conhecer as possíveis respostas dadas perante o fato da morte, orientadoras das verdades de fé, da valoração em atitudes éticas e expressas em diferentes métodos de relacionar-se com o Transcendente, consigo mesmo e com o outro e com o mundo.	**Teologias**: verdades de fé e vida além da morte. **Ritos**: espiritualidades. **Culturas e Tradições Religiosas:** psicologia e tradição religiosa. **Ethos:** valores e limites

Fonte: FONAPER (2009, p.65-80)

Vale destacar que a estruturação por ciclos[76], com objetivos, blocos de conteúdos e critérios de avaliação definidos, segue o modelo adotado pelos PCN elaborados pelo MEC, até porque a intenção era integrá-los. Não há dúvida de que esse formato tinha o propósito de induzir a uma leitura secular, conforme o novo paradigma. No entanto, esse sentido desfaz-se quando atentamo-nos para os objetivos e encaminhamentos relativos à avaliação da aprendizagem em cada ciclo:

> (1º ciclo) [...] Pela convivência na pluralidade da sala de aula, espera-se que o educando vá expressando sua ideia de Transcendente e possa ampliar seu entendimento de que esta ideia se constrói de maneira diversa nas experiências

[76] A estruturação por ciclos corresponde às séries do ensino fundamental, assim definidas: 1º ciclo = 1ª e 2ª série, 2º ciclo = 3ª e 4ª série, 3º ciclo = 5ª e 6ª série e 4º ciclo = 7ª e 8ª série.

> culturais. (2º ciclo) [...] Pelo entendimento das práticas religiosas, significantes para os diferentes grupos, espera-se que o educando chegue ao entendimento e à valorização do direito de expressão religiosa na sala de aula e na sociedade. Também se espera que, pela descrição das representações do Transcendente nas diferentes tradições religiosas do seu contexto sociocultural, o educando adquira conhecimentos que favoreçam a convivência, o respeito e a reverência ao Transcendente no outro. Pelos conhecimentos dos conteúdos neste ciclo, espera-se que o educando estabeleça o diálogo, cresça na convivência pacífica e possa também aprofundar as razões históricas da sua própria tradição religiosa. (3º ciclo) [...] Pelo conhecimento das narrativas sagradas e da relação dos textos sagrados, espera-se que o educando vá além do entendimento do contexto sociopolítico-religioso e entenda a verdade neles contidas, na experiência mística de um povo. Com a explicação dos conteúdos desse ciclo, espera-se que o educando, na relação cultura-tradição religiosa, possa ir construindo seu entendimento do fenômeno religioso. (4º ciclo) [...] espera-se que pelo conhecimento das orientações de vida dadas pelas tradições religiosas através de normas, crenças e doutrinas, o educando instrumentalize o seu desejo de uma formação da consciência moral. [...] Os conteúdos neste ciclo explicitam o conhecimento religioso como norteador do sentido da vida e as determinações religiosas na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo. (FONAPER, 2009, p. 66-7; 71; 78-9. *Marcação em parênteses da autora*).

Essas prescrições esvaziam o caráter científico atribuído à disciplina e evidenciam a intenção de promover a vida, os valores e o diálogo religioso. Nessa direção, reforça que: "o educando adquira conhecimentos que favoreçam a convivência, o respeito e a reverência ao Transcendente no outro", valorize a expressão religiosa e manifeste "seu desejo de uma formação da consciência moral" a partir das orientações de vida dadas pelas tradições religiosas. (FONAPER, 2009, p. 70; 78) Assim, pouco se avalia a compreensão dos aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que envolvem o fenômeno religioso.

Convém destacar que, numa apropriação dos PCN quanto aos critérios de avaliação, os PCNER apresentam uma concepção processual de avaliação, manifesta em três etapas: inicial, formativa e final, assim definidas:

> A avaliação inicial no Ensino Religiosa é exatamente o reconhecimento de grupos culturais/religiosos diferentes, identificados nas várias crenças dos próprios educandos. [...] (Avaliação formativa) – No Ensino Religioso, essa etapa tem como referencial a capacidade de perceber as diferenças das tradições religiosas, surgindo o diálogo e, consequentemente, na convergência se dá a construção e a reconstrução do conhecimento do fenômeno religioso. A avaliação final consiste na aferição dos resultados de todo o período de aprendizagem de acordo com os objetivos. Neste momento avalia-se a aprendizagem de alguns conteúdos essenciais e se determina os novos a eles relacionados para serem trabalhados. (FONAPER, 2009, p. 62-3. *Marcação em parênteses da autora*)

Conforme Sacristán (2000, p. 312), a avaliação tem uma função reguladora que é "inerente à própria ordenação do currículo como sistema organizado", e um componente de sua tradução para o ambiente escolar. Assim, a preocupação em estabelecer encaminhamentos para a avaliação da aprendizagem e apresentar uma concepção de avaliação consiste em resguardar mais um elemento que corrobora com a disciplinarização do Ensino Religioso.

Em suma, os PCNER são promotores do novo paradigma para disciplina Ensino Religioso, o paradigma fenomenológico, transconfessional. Ele representa um padrão de mudança na concepção dessa disciplina, que, por muito tempo, teve um caráter estritamente catequético, sendo ferramenta de regulação e controle da e para a Igreja Católica. Não obstante a ideia de inovação proclamada nos PCNER, é importante ponderar que elementos exibidos como novos são amálgamas de outros contextos, de outros discursos, são mascarados, apresentados com uma nova roupagem. Dados os mecanismos forjados em sua construção, as estratégias utilizadas, esses parâmetros tendem a ser aceitos pela comunidade escolar e política, como aconteceu com a nova redação da LDB, e assim corroborar com a consolidação do Ensino Religioso como disciplina, como área do conhecimento.

A criação desse novo paradigma e dos PCNER fez-se por um processo de apropriação. Nesse sentido, revestem-se de um discurso científico, isento de proselitismo, para atender as mudanças no campo religioso e social, marcadas pelo crescimento do número de evangélicos e instituições religiosas, e também pelo número de pessoas sem religião. Porém, sem abandonar a finalidade de promoção religiosa, de relação com a transcendência, de formação moral, que, por vez, sobressai, sinalizando operações de controle, relações de poder e interesses marcadamente religiosos.

Nessa perspectiva, observo que os PCNER, embora apresentem a inserção de ciências como a História, a Antropologia e a Filosofia, não explora o diálogo entre as mesmas, não investiga os aspectos históricos, culturais, políticos e sociais que envolvem a dimensão religiosa. Limitam-se, portanto, à compreensão das estruturas, formas de expressão, teologia, símbolos e ritos das religiões, no sentido de oferecer ao educando conhecimentos sobre as diversas organizações religiosas, de modo que ele possa respeitá-las, estabelecer um diálogo, e/ou resolver participar de uma dessas instituições, professando uma dada fé.

Enfim, a finalidade educativa dos PCNER ainda se assenta na formação religiosa. Consequentemente, apesar de assegurada a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, há lacunas que certamente são resultado da instabilidade da disciplina em termos de identidade, finalidade educativa e referência científica. Esse fato talvez pudesse ser diferente se a academia e o campo educacional assumissem problematizá-la.

Apesar dessas questões que afloram na análise dos PCNER, das tramas que os envolvem, de não terem sido reconhecidos pelo MEC, considero que sua elaboração e publicação representam um avanço na história da disciplina Ensino Religioso, uma vez que não foram criados diretamente pela(s) igreja(s). A publicação dos PCNER constitui um marco nos programas de estudo dessa disciplina, visto que se colocam como modelos para os

sistemas de ensino, representam um momento singular de prescrição de um parâmetro nacional para o Ensino Religioso, e ainda apresentam uma “nova concepção” desse ensino, um “novo paradigma” de estudo, que tem por fundamento o estudo do fenômeno religioso em uma relação com as Ciências da Religião e outras ciências do conhecimento.

Esse paradigma, a forma como foi sistematizado, aparta-se do ensino confessional que historicamente marcou a disciplina Ensino Religioso. De acordo com Toledo e Amaral (2004, p. 03), “criou-se uma identidade pedagógica para o Ensino Religioso que tem como pressuposto fundamental a formação básica do cidadão”.

Por apropriar-se de elementos do campo educacional/curricular, os PCNER apresentam-se como um elemento importante de disciplinarização do Ensino Religioso, o que o aproxima mais do campo educacional, das outras disciplinas escolares, corroborando para sua legitimação como área de conhecimento integrante da base curricular comum nacional. Nesse sentido, a criação dos PCNER concorre para tornar o Ensino Religioso mais disciplinar do que antes, e, por conseguinte, concorre para sua consolidação no currículo escolar.

Para Cunha (2012), a falta de autonomia do campo educacional, os interesses políticos que o atravessam, em particular, os religiosos, a falta de regulação por parte do Estado, e a ausência de interesse da academia para com a disciplina Ensino Religioso, também concorrem para sua permanência no currículo escolar. Desse modo, todas essas questões precisam ser apreciadas, coladas como objeto de discussão. Na esteira desse raciocínio, passo a analisar os programas curriculares para o Ensino Religioso em Goiás.

4.2. Os Programas Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás

O estado de Goiás possui certa tradição na publicação de programas curriculares para a disciplina Ensino Religioso, o que é fruto do trabalho da CIERGO. Embora seja uma iniciativa em grande parte externa ao campo educacional, a publicação desses documentos apresenta uma particularidade em relação ao contexto nacional, pois se tratam de programas reconhecidos e publicados pelo governo do estado e distribuídos gratuitamente nas escolas públicas. Essa característica revela o sucesso do trabalho empreendido pela CIERGO e o reconhecimento do Ensino Religioso em Goiás, dotando a disciplina de um padrão de estabilidade, que corrobora para sua disciplinarização e legitimidade no estado.

Ademais, a elaboração e publicação desses programas curriculares reflete a liberdade dos sistemas de ensino, fruto da imprecisão das leis e da omissão do Estado. Na verdade, a inércia do Estado e do campo acadêmico corrobora para a associação entre educação e

religião e investe de autoridade os grupos em defesa do Ensino Religioso, particularmente a CIERGO, que assumiu inteiramente a disciplina Ensino Religioso em Goiás, prescrevendo seus programas curriculares.

De porte dessa compreensão, passo a analisar os programas publicados: o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso* (1995), as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás* (2002), a *Reorientação Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental* (2009), e os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio* (2010). Nessa análise, discuto as concepções, os modelos de Ensino Religioso, as fundamentações teórico-metodológicas e as finalidades atribuídas. Nesse sentido, estabeleço um quadro comparativo entre eles com o intuito de identificar as mudanças relativas aos paradigmas e aos conteúdos, demarcando as permanências e mudanças.

4.2.1. Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso

O *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso*, publicado em 1995 pela Secretaria de Educação em parceria com a Superintendência de Ensino Fundamental e Médio, foi o segundo referencial curricular para a disciplina Ensino Religioso publicado em Goiás[77]. Ele traz uma proposta de organização e padronização dessa disciplina, junto às demais disciplinas que compõem o currículo básico comum. Esse programa foi organizado num caderno único para o ensino fundamental e médio, conforme a figura a seguir[78]:

[77]Conforme informado no terceiro capítulo, o primeiro programa curricular para o Ensino Religioso em Goiás foi o *Programa Curricular Mínimo de Ensino Religioso de 1º e 2º graus*, publicado em 1992, pela Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. Esse programa não foi localizado no curso da pesquisa, por isso mesmo, inicio a análise dos programas curriculares de Ensino Religioso em Goiás a partir do programa de 1995, que é uma redição do programa de 1992.

[78] Participaram da elaboração desse Programa: Professor Alaor Rodrigues de Aguiar (UCG), Professora Cecília Ribeiro Bossois (Divisão de Currículo da SUPEFM), Professora Ireny de Araújo Sousa (Divisão de Currículo da SUPEFM), Professora Salete Flores Castanheira (UCG/ Divisão de Currículo da SUPEFM), Professor Wolmir Therézio Amado (UFG/UCG), Irmã Evanda Maria das Neves (CIERGO), Pastor José Cordeiro Valdecy (CIERGO), Professora Josefa Feitosa da Costa Almeida (CIERGO), Dom Miguel Pedro Mundo (presidente CIERGO), Professora Nely Maria de Freitas (CIERGO), Pastor Sérgio de Oliveira Campos (CIERGO) e Seila Mar Dias Barros (CIERGO).

Figura 2 - Capa do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso

Fonte: GOIÁS (1995)

A ilustração da capa indica a importância da disciplina Ensino Religioso junto aos demais componentes curriculares, bem como seu propósito de "contribuir para a formação integral do educando, firmada em dois princípios: o de interconfessionalidade e o da interdisciplinaridade". (GOIÁS, 1995, p. 17) Nesse sentido, o programa é apresentado como fruto de "uma concepção pedagógica atualizada", que visa contribuir com a formação integral do educando, em um entendimento que o elemento religioso é também um "fato social" inerente ao conjunto da sociedade.

Em linhas gerais, o programa é organizado em quatro partes. Na primeira, são discutidos os "Aspectos fundantes do Ensino Religioso", sua razão de ser e sua natureza pedagógica. Em seguida, é discutida a relação entre fé, religião e Ensino Religioso; depois, o perfil do professor e o exercício da docência nessa disciplina. Na quarta parte é apresentado o Programa Curricular Mínimo, a abordagem metodológica, o processo de avaliação e os conteúdos programáticos da disciplina no ensino fundamental e médio.

O programa se assenta no paradigma interconfessional de Ensino Religioso, tendência em curso naquele momento em razão da crescente pluralidade religiosa e das mudanças no cenário religioso e social, acentuada a partir dos anos 1980, o que apontou para a necessidade do diálogo religioso e de alianças. Embora fosse uma tendência, a adoção desse paradigma no programa goiano em 1995 pode ser considerada um avanço em termos de prescrição e regulamentação oficial, uma vez que antecede a legislação nacional, que regulamentou esse ensino como interconfessional um ano depois, na LDB/1996.

Avalio que a proposta interconfessional é representativa do processo de invenção de uma tradição, conforme Goodson (1995), visto que revela continuidade com o passado, na medida em que se fundamenta em princípios cristãos e se vale de um ensino catequético com vistas à promoção da formação religiosa do educando. De acordo com o programa curricular, "mais que uma "matéria", o Ensino Religioso é uma "dis-posição" diaconal (não apenas um trabalho, mas também um serviço) educacional, que é realizado de modo interconfessional, onde os cristãos se fazem presentes junto às Escolas de I e II graus, no Estado de Goiás". (GOIÁS, 1995, p. 28) Essa proposta tem como fundamento a Bíblia, considerada paradigma da fé cristã, e defende que "é a própria pessoa de Jesus Cristo – sua vida, seu projeto, seu ensinamento e sua prática – que reúne e possibilita a partilha, o diálogo, o encontro e a co-responsabilidade para se prestar um serviço interconfessional cristão nas escolas públicas do Estado de Goiás". (GOIÁS, 1995, p. 29)

Ainda conforme esse programa, a proposta central "é a prática do verdadeiro cristianismo, como mensagem de libertação e vida em abundância". (GOIÁS, 1995, p. 46) Destarte, o objetivo geral do Ensino Religioso é "despertar no educando os princípios cristãos, de tal forma que encontre sentido para o seu projeto de existência como pessoa humana e venha atuar na transformação da realidade, objetivando a construção de um mundo mais justo e fraterno". (GOIÁS, 1995, p. 53)

Nesses termos, a interconfessionalidade proposta pelo programa limita-se à religião cristã, ignorando a existência de outras religiões e a importância de apresentá-las aos alunos dentro de uma proposta de diálogo religioso, de respeito à pluralidade religiosa. Ao se fundamentar na Bíblia, no ensino dos princípios cristãos, e, por conseguinte, objetivar a formação cristã do educando, esse ensino, que se pretende interconfessional, é essencialmente confessional. Desse modo, revela um processo de apropriação, de reinterpretação do discurso confessional com novos contornos, ressignificado. Ademais, essa proposta traz as marcas de quem a produziu, em particular a CIERGO, que compreendia que "o Ensino Religioso, na forma interconfessional, é aquele ministrado sem discriminação de confissão cristã, com

entrosamento e cooperação das diversas tradições religiosas, unindo todos, num único propósito de servir a Deus e ao próximo", tendo como base a Bíblia (GOIÁS, 1989, Art. 1º, § 2º.), cuja finalidade era "despertar no educando valores cristãos". (GOIÁS, 1992, Art. 1º)

Em conformidade com a proposta interconfessional, esse documento traça o perfil do professor de Ensino Religioso e as exigências para o exercício da docência nessa disciplina. Nesse sentido, define que o professor de Ensino Religioso é um profissional diferenciado, um "profissional do Sagrado", e, como tal, deve ter uma vivência espiritual, uma consciência cristã e uma íntima relação com Deus, que o autorize a falar a seu respeito e a se colocar em condição de testemunho junto aos alunos.

> a) Uma condição de testemunho, anunciando com a palavra, sob mediação da didática, aquilo que vivencia como experiência religiosa;
> b) Uma postura profética, que o autorize a falar acerca de Deus [...];
> c) A consciência da missão, tendo presente que esta oportunidade da escola seja, para muitos educandos, a única oportunidade que terão de discernir sua experiência de fé [...];
> d) A empatia, isso porque a educação religiosa se faz entre gerações, experiências e interpretações conflitivas. [...] Cabe, portanto, a quem educa pelo Ensino Religioso, ser sensível ao que seja "novidade" e "necessidade" a fim de aproximar-se do educando [...];
> e) O exercício da linguagem da fé, buscando o sentindo mais profundo da existência da pessoa humana em sua relação com a transcendência [...];
> f) Enfim, que seja viabilizada a condição de um encontro, onde não apenas se ministra aulas, mas se busca conviver e compartilhar com o educando (assim como o conjunto da escola) sua busca ao Sentido da Vida e seu processo de maturação de fé em Deus, no mundo, no próximo e consigo mesmo. Só em tal perspectiva o professor de Ensino Religioso chegará a ser autenticamente "educador", fundando mundos, mediando esperanças e pastoreando projetos. (GOIÁS, 1995, p. 38-9)

Ainda segundo o programa curricular, "necessariamente, o professor de Ensino Religioso precisa buscar educação e orientação de Deus para ministrar bem suas aulas. De que maneira isso pode acontecer? Através de leitura da Bíblia e da Oração". O professor "não pode ignorar que o verdadeiro Mestre para uma aula de Ensino Religioso é o próprio Espírito Santo de Deus". (GOIÁS, 1995, p. 46)

De acordo com essas condições, atribui-se ao professor da disciplina Ensino Religioso uma vivência religiosa/espiritual, um perfil eminentemente pastoral, que o distingue dos professores das outras disciplinas escolares, que extrapola sua formação e exercício profissional. Essas condicionalidades apoiam-se nas normatizações em vigor no estado, as quais dispunham que o professor da disciplina Ensino Religioso deveria professar a fé cristã, ser membro de uma instituição religiosa, e ser credenciado pela CIERGO, embora pertencesse ao quadro do Magistério da Secretaria de Educação[79]. Essa estratégia garante não apenas a

[79]A esse respeito consultar a Constituição Estadual de Goiás (1989) e os decretos de criação do CIERGO (1989 e1992).

promoção da fé cristã, mas a presença da igreja no meio escolar, antes realizada pelos próprios clérigos.

Os conteúdos programáticos são apresentados em cinco blocos, sendo os quatro primeiros para o ensino fundamental e o quinto bloco para o ensino médio. Em relação ao ensino fundamental, cada bloco é formado por duas unidades, com exceção do IV bloco, que é único. Por essa distribuição, depreende-se que os quatro blocos correspondem às quatro séries finais desse nível de ensino. Todas as unidades propostas para o ensino fundamental organizam-se em torno de um tema, versículo-chave, objetivo geral, conteúdos e textos bíblicos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 06 - Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso - Ensino Fundamental

Bloco	Unidade	Tema	Versículo-chave	Objetivo geral
I	I	Deus criador de tudo que existe	"Os céus manifestam a Glória de Deus e o firmamento anuncia a obra de suas mãos". Salmo 19.1	Reconhecer as maravilhas da Criação como manifestação do amor de Deus aos homens.
I	II	O Criador amigo	"Nós amamos porque Ele nos amou primeiro". I João 4.19	Apresentar Deus como Amigo que caminha conosco.
II	I	Jesus, o Próximo e Eu	"Amarás o teu próximo como a ti mesmo". Mateus 22.39	Reconhecer no mandamento "amar o próximo como a ti mesmo" condição fundamental para o viver feliz.
II	II	Jesus Cristo, o filho de Deus	"Eu sou o caminho, a verdade e a vida. Ninguém vem ao Pai senão por mim". João 14.6	Apresentar Jesus Cristo como o Deus que se fez Homem e habitou entre nós para concretizar o plano salvador.
III	I	A Bíblia e o reino de Deus	"Lâmpada para os meus pés é a tua palavra e luz para os meus caminhos". Salmo 119.105	Explicar a origem e constituição da Bíblia, relacionando o seu conteúdo à vivência pessoal do educando.
III	II	A construção do reino de Deus	"... mas buscai primeiro o reino de Deus e a sua justiça, e todas estas coisas vos serão acrescentadas". Mateus 6.33	Reconhecer os valores do Reino de Deus como modelo para o seu projeto de vida.
IV	-	Construindo um mundo novo com Jesus Cristo	"E assim, se alguém está em Cristo, é nova criatura, as coisas antigas já passaram, eis que se fizeram novas". 2 Coríntios 5.17	Orientar o aluno para que encontre o sentido de sua existência e venha atuar na transformação da realidade que o cerca, objetivando a construção de um mundo melhor.

Fonte: GOIÁS (1995, p. 57-81).

A partir dessa sistematização, apresento os conteúdos referentes ao I bloco, I unidade, de forma a demarcar a configuração assumida no trato dos temas de cada bloco e unidade.

Quadro 07 - Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso – Ensino Fundamental. I Bloco/I Unidade.

I BLOCO	**I – UNIDADE**
TEMA: Deus criador de tudo que existe	
Versículo chave: "Os céus manifestam a Glória de Deus e o firmamento anuncia a obra de suas mãos". Salmos 19:1.	
Objetivo geral: Reconhecer as maravilhas da Criação como manifestação do amor de Deus aos homens.	
CONTEÚDOS	**TEXTOS BÍBLICOS**
1 – O MUNDO CRIADO	Gn. 1. 1-2
1.1 – *Deus fez tudo em perfeita ordem e harmonia*:	
- O céu e a terra	
- O dia e a noite	
- Os astros para separar o dia e a noite e iluminar a Terra	
- O sol para governar o dia	Gn. 1.5
- As plantas, os frutos e as flores	Gn. 1.16-17
- Toda espécie de aves e de animais	Gn. 1. 11-12 Gn. 1. 20-22
1.2 – *O Homem obra prima da Criação*	Gn. 1.26
- Sou uma criação de Deus	Gn. 2.7
- Sou conhecido por Deus	Is. 43.1
- Sou conhecido pelo meu nome	Is. 49. 1-16
- Sou importante – posso me tornar um filho de Deus	Jo 1. 12
- Deus conhece o meu corpo	Sl. 139.15-16; Jr. 1.6
- Meu corpo se desenvolve	Lc 2.52
- Os membros do corpo são importantes	I Co. 12. 12-27
- A utilidade de cada membro: pés, mãos, boca, olhos, ouvidos, coração.	Is. 52.7; Ef. 5.15; Sl. 63.4; Sl. 19.14; Mt. 6.22; I Sm. 3. 9-10; Pr. 4.23.
1.3 – *O Homem foi criado para cuidar e desfrutar do mundo em que ele vive*.	
1.3.1 - Meio Ambiente	
- Cultivar a terra e produzir o alimento	Gn. 1. 29
- Utilizar a água, os minérios, etc.	
1.3.2 – As natureza revela a presença de Deus e o seu amor por nós.	Sl. 10.1
- A importância da chuva, da luz e do ar que respiramos.	
- As diferentes espécies de animais e sua utilidade para o homem.	Sl. 8. 7-8
- As variedades das flores e os benefícios das plantas.	Gn. 1. 11

Fonte: GOIÁS (1995, p. 57-60).

Os quadros com os conteúdos programáticos confirmam a dimensão religioso-cristã na qual se assentava a disciplina Ensino Religioso em Goiás no paradigma interconfessional. Os temas trabalhados, sendo eles *Deus criador de tudo que existe*; *O Criador amigo*; *Jesus, o próximo e eu*; *Jesus Cristo, o filho de Deus*; *A Bíblia e o reino de Deus*; *A construção do reino de Deus* e *Construindo um mundo novo com Jesus Cristo*, com seus respectivos referenciais bíblicos, revelam a simbiose disciplina Ensino Religioso e catequese, concorrendo para o disposto no objetivo geral, "ensinar ao educando os princípios cristãos", e também na direção do atendimento dos interesses das igrejas que compunham a CIERGO.

Desse modo, a despeito de se apresentar como inovação, o programa recupera a finalidade educativa forjada para o Ensino Religioso desde sua gênese, que é a formação religiosa do educando. Nesse sentido, em face da emergência de outras instituições religiosas, passa-se de uma formação católica para uma formação cristã, mas se mantém, em suas bases, elementos religiosos tradicionais.

O conteúdo apresentado do I bloco, I unidade, *Deus criador de tudo que existe*, traz como tema central, no conjunto dos temas trabalhados, a criação do mundo, dos elementos naturais que o compõe, e do próprio ser humano, como criatura de Deus, que deve ser conhecido e cultuado pelo educando. O conteúdo é uma apropriação da Bíblia, principalmente do livro de Gêneses, que trata da criação dos céus e da terra, da criação do homem e da mulher. A partir dessa referência bíblica, apresenta-se um diálogo com temas sociais, como o meio ambiente (no caso da unidade citada), denotando o caráter interdisciplinar que o programa diz assumir.

Quanto à organização do conteúdo do ensino médio, o programa apresenta apenas um bloco de três unidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 08 - Conteúdos Programáticos de Ensino Religioso – Ensino Médio

V BLOCO	**ENSINO MÉDIO**
TEMA: O Deus que age **Objetivo geral:** Criar condições para ampliar a compreensão das informações e da vivência do aluno de forma interdisciplinar, globalizante e interconfessional sem perder o horizonte da vida e da fé, do sentido da vida e de sua relação com o irmão e o Absoluto. A vida é reconhecida como um dom e, por isso, deve ser assumida, respeitada, defendida em todos os momentos e iluminada pelo ideário dos cristãos nos valores de justiça, verdade, paz, fraternidade e irmandade.	
I – Unidade: Deus da vida e da história 1. <u>Deus da Vida</u> 1.1 – A vida é um dom de Deus – vida mineral, vegetal, animal e o homem criado à imagem de Deus. 1.2 - Desafios dos mecanismos geradores da morte e o projeto de Deus na Bíblia. 2. <u>Deus da História</u> 2.1- A história do Povo de Deus – formação do povo, consciência de que Deus está com um povo na história e se dá a conhecer em Jesus, o Cristo. 2.2 – Os profetas e o profetismo revelam a orientação de Deus e denunciam tudo o que nega o projeto de Deus. 3. <u>Desafios e Atualidades</u> 3.1 – Amizade, amor. Meios de comunicação social, vocação, sexo e a fé dos cristãos. 3.2 – Drogas, fome e outros desafios de vida dos cristãos. 3.3 – Temas escolhidos com os alunos. **II – Unidade: Deus da vida nova e da nova sociedade** 1. <u>Deus da Vida Nova</u> 1.1 – A criação está sendo sempre feita. Deus recria tudo e a todos. O homem continua a obra da Criação. 1.2 A tecnologia, a ciência e o desenvolvimento estão a serviço do homem e da mulher para que eles sejam a expressão da presença amorosa de Deus. 2. <u>O Deus da Nova Sociedade</u> 2.1 – A nova sociedade é fruto da vivência e do testemunho da justiça, da fraternidade e da paz.	

2.2 – A mudança como acolhida e vivência do projeto de Deus 3. Desafios e Atualidades 3.1 – Aborto e Ecologia 3.2 – Temas escolhidos com os alunos. **II – Unidade: Deus presente na comunidade dos irmãos** 1. Deus se Manifesta Presente 1.1 – Na Bíblia 1.2 – Na comunidade 2. A Comunidade é sinal da presença de Deus na sociedade 2.1 – A Comunidade é sinal de contradição. 2.2 - A Comunidade é sinal da comunhão com Deus com os irmãos 3. Desafios e Atualidades 3.1 - Temas escolhidos com os alunos. 3.2 – Temas escolhido com a Comunidade.

Fonte: GOIÁS (1995, p. 86-88).

O conteúdo para o ensino médio guarda estreita relação com o conteúdo do ensino fundamental, primando igualmente por temas, como: a criação do mundo, dos seres vivos e os valores humanos como obra divina, e temas sociais, como: ecologia, violência e drogas. A partir desses temas, busca-se contribuir com a formação religiosa e moral do educando, de acordo com os princípios cristãos. Nessa direção, há uma ênfase na figura de Deus: *Deus da vida e da história*, *Deus da vida nova e da nova sociedade* e *Deus presente na comunidade dos irmãos*.

Embora fundamentado nos princípios cristãos, esse programa não cita nenhum texto bíblico para referenciar o conteúdo, como no caso do ensino fundamental, muito embora atente para o conhecimento da Bíblia, a conceba como fonte da mensagem divina, e se aproprie de temas trabalhados na mesma.

O conteúdo apresentado para o ensino médio, assim como para o ensino fundamental, tem uma preocupação com a questão interdisciplinar e com questões sociais polêmicas, o que se faz sentir na proposta de discussão de temas, como: meios de comunicação social, sexo, drogas, tecnologia, ciência, aborto e ecologia. Esses temas apresentam-se como elementos modernos, de abertura para o diálogo social, acrescidos da permissão para se trabalhar temas escolhidos pelos alunos e pela comunidade. Contudo, a acolhida desses temas sinaliza mais uma preocupação atribuída à disciplina Ensino Religioso pelas igrejas: a de demarcar e defender a compreensão cristã frente às demandas da sociedade, principalmente, frente aos temas polêmicos que colocam em questionamento os princípios da fé. Nesse sentido, o programa curricular não apresenta uma discussão crítica desses temas, um diálogo com outras disciplinas escolares. Eles são concebidos, simplesmente, como desafios da vida cristã, que devem ser superados pelo educando em conformidade com a instrução divina.

Enfim, tanto o conteúdo apresentado para o ensino fundamental quanto o conteúdo voltado para o ensino médio no *Programa Curricular Mínimo*, eram envoltos pela dimensão religiosa/cristã. Possuíam, portanto, um caráter catequético, voltado para a promoção dos valores cristãos, para a formação religiosa do educando, e representavam a velha finalidade do Ensino Religioso.

Quanto à concepção de avaliação da aprendizagem, o programa traz uma crítica à avaliação exclusivamente quantitativa, e defende que, em razão da natureza do Ensino Religioso, sua avaliação não pode "se limitar a uma sistemática de provas e testes, visando cumprir os rituais burocráticos e administrativos da escola". (GOIÁS, 1995, p. 47) O programa defende uma concepção crítica/reflexiva que deve fundamentar-se em critérios qualitativos, empregando procedimentos como "observação, registro de experiências, testemunhos, discussão, avaliação participativa e auto-avaliação". (GOIÁS, 1995, p. 48)

Não obstante o teor progressista, nota-se que essa concepção foi urdida para legitimar a finalidade educativa de formação religiosa proposta para o Ensino Religioso. Desta feita, estabelece-se como critério para avaliação a experiência existencial do educando, a forma como se comporta no espaço escolar, os valores exibidos, as respostas que apresenta para sua existência, sua razão de ser, enfim, o uso que faz dos ensinamentos religiosos recebidos. Sendo assim, os critérios de avaliação adentram no plano subjetivo/espiritual e ultrapassam os limites escolares, guardando estreita relação com elementos catequéticos.

Nessa perspectiva, a proposta interdisciplinar defendida pelo programa acaba por se restringir a trabalhar aspectos sociais na visão religiosa/bíblica, sem confrontá-los com as diversas áreas do conhecimento, ou minimamente, apresentar alternativas, novas formas de explicação para uma compreensão desses fenômenos além da visão religiosa.

Mesmo com essas fragilidades - principalmente o limite ao estudo de elementos comuns às religiões cristãs, ignorando a existência de religiões não cristãs - a adoção da proposta interconfessional demarca a atenção que o estado de Goiás e os autores do programa curricular têm com o contexto histórico. Nota-se, pois, a percepção quanto à necessidade de repensar o paradigma confessional de Ensino Religioso, ainda que sem abrir mão das finalidades educativas tradicionalmente conferidas a esse ensino. Assim, considero que o paradigma interconfessional é, em seus fundamentos, uma apropriação do paradigma confessional, uma releitura com um novo sentido, o que assinala a vontade de controle, de propriedade, como concebe Chartier (2001).

Vale lembrar que, ao passo que o programa goiano antecipa-se à legislação nacional, que só oficializou o paradigma interconfessional na LDB/1996, o mesmo se apresenta em

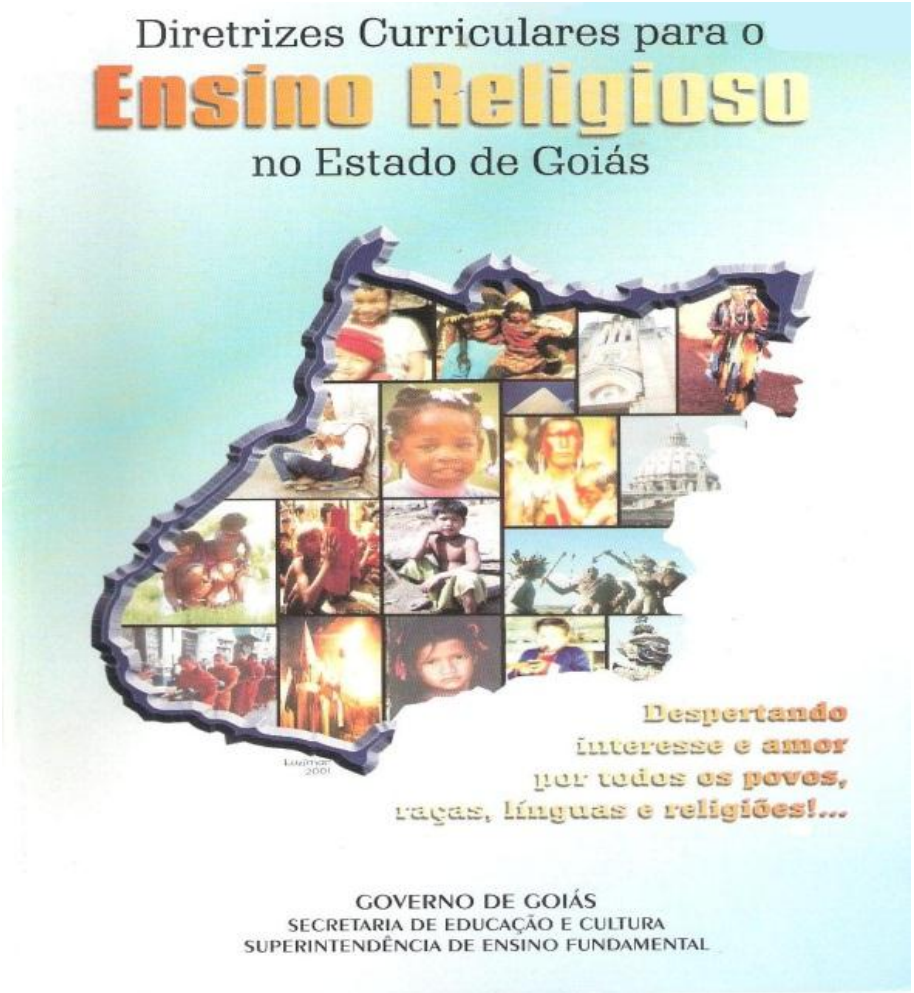
descompasso com as discussões em curso no cenário nacional, que caminhavam na direção de um paradigma fenomenológico/transconfessional, conforme proposto nos PCNER e indicado na Lei 9.475/97.

No entanto, avalio como importante a abertura, ainda que estratégica/forçada quanto ao diálogo religioso, que a proposta do programa curricular interconfessional goiano trouxe. É óbvio que desconsiderando que ela fere a laicidade do ensino, de forma que deve ser problematizada, principalmente porque as ressignificações produzidas ainda se fazem presente na concepção de Ensino Religioso nas salas de aula.

4.2.2. Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás

Publicada em 2002, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás* representam um marco para a disciplina Ensino Religioso no estado, visto que adotam o paradigma pautado no estudo do fenômeno religioso, tendo como referência os PCNER e os cadernos temáticos do FONAPER. Dessa forma, esse programa curricular apresentou mudanças significativas em relação ao de 1995, na medida em que não se fundamenta mais no ensino interconfessional, catequético, embora apresente traços de continuidade com o mesmo. Diferentemente do programa de 1995, o “novo” programa contempla apenas o Ensino Religioso no ensino fundamental.

Figura 3 - Capa das Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás.



Fonte: GOIÁS (2002).

A ilustração da capa com o mapa de Goiás, composto por diversas imagens de cunho étnico-religioso, como rituais indígenas e africanos, imagens de crianças de raças e/ou etnias diferentes, e imagens de templos religiosos, seguida da legenda “despertando interesse e amor por todos os povos, raças, línguas e religiões!...” aponta para a ideia de diversidade, de respeito à pluralidade religiosa e de promoção do conhecimento do fenômeno religioso em suas diversas manifestações.

A elaboração dessas diretrizes foi efetuada exclusivamente pela CIERGO, na pessoa do professor/membro Darcy Cordeiro, com a colaboração de Dom José Silva Chaves, então presidente do Conselho, e dos membros: irmã Celeste Gomes da Silva, pastor Ivo Grutzmann, professor João Batista da Costa Sobrinho e professora Djanira Maria Silva. As diretrizes foram publicadas pelo Estado de Goiás, por meio da Secretaria de Educação e da Superintendência de Ensino Fundamental.

As *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso* estão publicadas em um caderno pequeno (53 páginas), que abrange todas as séries do ensino fundamental e se encontra organizado em cinco tópicos: 1. O Ensino Religioso em Goiás; 2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (objetivos do ensino fundamental e estrutura dos PCN's para o ensino fundamental); 3. A Lei e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (A lei do Ensino Religioso; paradigma curricular; pressupostos do Ensino Religioso; O Ensino Religioso como disciplina na escola e currículo na diversidade cultural e religiosa de Goiás); 4. As principais religiões do mundo (Religiões de Integração, religiões de servidão, religiões sapienciais ou de libertação, religiões proféticas ou de salvação e religiões espiritualistas); 5. A proposta pedagógica para o Ensino Religioso (Tendências pedagógicas, objetivos do Ensino Religioso, conteúdos programáticos, metodologia do Ensino Religioso e avaliação do Ensino Religioso). (GOIÁS, 2002)

Nos três primeiros tópicos são trabalhadas, brevemente, as normatizações legais que regem o Ensino Religioso em âmbito nacional e orientaram a elaboração do programa goiano, sendo citadas algumas atividades desenvolvidas pela CIERGO, a fim de promover o trabalho realizado por essa Comissão e destacar a organização da disciplina no estado. Ao final dessas colocações, o documento sublinha que o Ensino Religioso que se pretende propor às escolas "não é aula de religião de um credo qualquer, não se confunde com catequese ou doutrinação de alguma denominação religiosa", defendendo que esse sentido não é função da escola, mas sim da família e das instituições religiosas. (GOIÁS, 2002, p. 19) Esse entendimento indica uma "ruptura" importante com o programa de 1995, que apresentava claramente uma proposta catequética que deveria concorrer para a formação religiosa/cristã dos educandos.

Nessas diretrizes, o Ensino Religioso é destacado como estudo do fenômeno religioso, das culturas e tradições religiosas, com vistas a entender como se dá a busca do ser, a busca do sagrado, da transcendência e a valorização da diversidade religiosa. Não obstante essa abertura para o conhecimento das diversas tradições religiosas, fato que pode ser considerado um avanço em relação ao programa de 1995, o "novo" programa, mesmo condenando a abordagem catequética e a promoção da fé religiosa, acaba por recuperar parte desses elementos ao defender a promoção, por meio do Ensino Religioso, dos valores universais de todas as religiões. Nessa direção, apresenta, na introdução, a importância da disciplina e do trabalho do professor, que deve:

> [...] plantar, nas cabeças férteis das nossas crianças, os valores universais de todas as religiões, como a compreensão e o sentimento de que devemos nos unir em torno dos "direitos universais de todos os homens e mulheres", que devemos amar uns aos outros, não apenas os que compartilham da mesma fé e frequentam o mesmo templo, mas devemos amar a todos independente de crença, cor, sexo ou raça.

> Afinal, somos todos formados do mesmo barro, filhos de um mesmo Criador, navegamos num mesmo barco, o planetinha chamado Terra e todos caminhamos para a morte natural e somos chamados a transcender as suas barreiras. (GOIÁS, 2002, p. 11-12)

A ideia de "plantar, nas cabeças férteis das nossas crianças, os valores universais de todas as religiões" indica uma imposição do elemento religioso, que se soma à afirmação de que "somos todos formados do mesmo barro, filhos de um mesmo Criador". Essa afirmativa traz nas entrelinhas uma concepção cristã de formação do homem, a crença em único Deus, criador de todas as coisas, e a crença na vida após a morte, com a compreensão manifesta de que transcendemos a morte, o que parece ignorar as concepções diferentes de Deus, da criação, da morte, presente em outras tradições religiosas.

Corrobora com essa abordagem a assertiva de que, "a Tradição Religiosa une o natural ao sobrenatural, o profano ao sagrado, o imanente ao transcendente. Desenvolve a prática do sentir-se ligado ao todo, com a natureza, com o próximo e com Deus". (GOIÁS, 2002, p. 22) Desse modo, embora seja contrária ao Ensino Religioso catequético nas escolas, a proposta, que se pretende nova e se propõe a estudar o fenômeno religioso numa perspectiva científica, acaba por recuperar elementos do Ensino Religioso interconfessional, na medida em que vislumbra no conhecimento da tradição religiosa o fim último de ligar o educando ao transcendente, a Deus.

A maior parte do programa é dedicada à apresentação e comentários acerca das diversas religiões, que toma forma no tópico quatro, "as principais religiões do mundo", o qual classifica as tradições religiosas em cinco grupos: Religiões de Integração (religiões indígenas e africanas); Religiões de Servidão (religiões das civilizações antigas); Religiões de Libertação (Hinduísmo, Budismo, Confucionismo, Taoísmo e Xintoísmo); Religiões Proféticas ou de Salvação (Judaísmo, Cristianismo – catolicismo e protestantismo e Islamismo) e Religiões Espiritualistas (Espiritismo e Teosofismo). (GOIÁS, 2002) Nessa apresentação, são privilegiadas as Religiões Proféticas ou de Salvação, especialmente, o Cristianismo. Já as religiões consideradas de servidão, como a religião da Mesopotâmia, do Egito, da Grécia e Roma antiga, e a religião das civilizações pré-colombianas, não são minimamente trabalhadas, sob a justificativa de que "são religiões temporal e culturalmente distantes do povo brasileiro", (GOIÁS, 2002, p. 28) como se isso as tornasse menos importantes. Além disso, ignora-se seu valor histórico-cultural, o que compromete a proposta do programa.

Por fim, é discutida a proposta pedagógica para o Ensino Religioso no ensino fundamental, compreendendo seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e

avaliação. Os objetivos anunciados no programa goiano são os mesmos definidos nos PCNER do FONAPER, a saber:

> - Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando;
> - Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta devidamente informado;
> - Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
> - Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
> - Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
> - Possibilitar esclarecimento sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (GOIÁS, 2002, p. 41-2)

Assim, como verificado na análise dos PCNER, esses objetivos recuperam elementos do Ensino Religioso tradicional, como a ideia de formação religiosa e moral dos indivíduos, que se manifesta principalmente na intenção de "subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade", esperando lhe dar uma resposta e "refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso" e expressão da consciência humana.

Em conformidade com esses objetivos, os conteúdos programáticos para o Ensino Religioso na segunda fase do ensino fundamental são:

Quadro 09 - Distribuição dos conteúdos programáticos de Ensino Religioso – 5ª a 8ª série.

Caracterização da 5ª e 6ª série: *É o período em que o educando começa a aprender a pensar sobre coisas imaginárias (de elaboração da sua imaginação) e ocorrências possíveis do cotidiano, passando do pensamento lógico indutivo para o dedutivo. Apresenta facilidade para a ação e reflexão – fazer e pensar sobre o que fez. Busca novos valores e se interessa pelos problemas da vida. Emocionalmente apresenta-se instável, ora alegre, ora triste, carente de afetividade e compreensão. Religiosamente, o educando se orienta para um Transcendente mais próximo, mais pessoal.*	
5ª SÉRIE ***Objetivo:* Ao final da 5ª série, a aprendizagem do Ensino Religioso proporcionará ao educando o conhecimento da formação da idéia do Transcendente na evolução da estrutura religiosa, preenchendo-se como ideia orientadora e referente para a vida.**	
Blocos de conteúdos	*Idéias-chaves (essenciais) dos conteúdos a serem assimilados no desenvolvimento dos temas.*
1. Ideia do Transcendente	- Os significados do Transcendente na vida - A construção da ideia do Transcendente no tempo e no espaço.
2. Função política das ideologias religiosas	- A construção da verdade dos discursos religiosos - O sistema de valores determinando atitudes e comportamentos em vista de objetivos religiosos - As práticas religiosas e os mistérios.
3. Revelação	- As verdades sagradas como referenciais da vontade do Transcendente - A autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do seu emissor.
6ª SÉRIE ***Objetivo:* Ao final da 6ª série, a aprendizagem do Ensino Religioso proporcionará ao educando o conhecimento da evolução da estrutura religiosa no decorrer dos tempos, assim como das ideologias religiosas que perpassam as redações dos textos sagrados e dos textos orais e aquilo que determinam a verdade sobre o Transcendente para o grupo.**	
Blocos de conteúdos	*Idéias-chaves (essenciais) dos conteúdos a serem assimilados no desenvolvimento dos temas.*
1. Evolução da estrutura religiosa	- A evolução da estrutura religiosa das tradições religiosas no decorrer dos

nas organizações humanas.	tempos - A sistematização da ideia do Transcendente pelas Tradições Religiosas - A estruturação do mundo pessoal a partir da experiência do Transcendente e da tradição religiosa
2. Contexto cultural dos textos sagrados orais e escritos	- A construção cultural da palavra sagrada no tempo e no espaço pelas Tradições Religiosas
Caracterização da 7ª e 8ª série: *É a fase em que o educando amplia seus interesses e atividades, principalmente no campo intelectual, aumentando sua capacidade de raciocínio, crítica e criatividade. E radicaliza nas atitudes. O desejo de independência manifesta-se muitas vezes como agressividade e resistência à autoridade. Busca novas amizades fora do círculo familiar e desenvolve a admiração e identificação com algum personagem jovem ou adulto tornando-o por modelo de comportamento. Busca o grupo como apoio para uma ação social, supera o egocentrismo e tem desejo de uma formação de consciência.*	
7ª SÉRIE ***Objetivo:* Ao final da 7ª série, a aprendizagem do Ensino Religioso proporcionará ao educando o conhecimento das possíveis respostas das crenças, normas e métodos de relacionamento com o Transcendente, com os outros, com o mundo e consigo mesmo nas tradições religiosas.**	
Blocos de conteúdos	*Idéias-chaves (essenciais) dos conteúdos a serem assimilados no desenvolvimento dos temas.*
1. Espiritualidade	- A experiência religiosa, elemento vital para o fiel - A vivência com o mistério do Transcendente pelos ensinamentos, ritos e tradições - Auto-conhecimento na vivência do relacionamento com o Transcendente
2. Valores	- As exigências e qualidades éticas do procedimento humano na perspectiva da tradição religiosa - Orientações de vida nas normas, crenças e doutrinas das tradições religiosas
3. Determinações da Tradição Religiosa sobre a pessoa.	- Determinações da tradição religiosa na construção mental da pessoa
8ª SÉRIE ***Objetivo:* Ao final da 8ª série, a aprendizagem do Ensino Religioso proporcionará ao educando o conhecimento das possíveis respostadas dadas à vida além-morte, pelas tradições religiosas como orientadoras das crenças, normas e atitudes éticas dos fieis, o que deve conduzi-lo ao estabelecimento de compromissos sociais solidários para a construção da cidadania.**	
Blocos de conteúdos	*Idéias-chaves (essenciais) dos conteúdos a serem assimilados no desenvolvimento dos temas.*
1. Limites	- O limite e a busca do transmite - A experiência religiosa na busca de superação da finitude humana - A fundamentação dos limites éticos estabelecidos pelas tradições religiosas
2. Verdades de fé	- A verdade nas Tradições Religiosas sobre a ótica da fé - A verdade que orienta as pessoas através de mitos, crença e doutrinas das tradições religiosas
3. Vida além da morte	- As respostas elaboradas para a vida além da morte pelas tradições religiosas (ressureição-reencarnação-ancestralidade-nada) - O sentido da vida perpassada pelo sentido da vida além- morte.

Fonte: GOIÁS (2002, p. 45-6)

Esses conteúdos foram retirados na íntegra do caderno 11: “O Ensino Religioso na proposta pedagógica da escola”, do curso de capacitação em Ensino Religioso elaborado pelo FONAPER. A preocupação manifesta na proposta de conteúdos programáticos, em seus objetivos, blocos de conteúdos e ideias-chaves de explorar as dimensões histórico-culturais da religião, sua função político-ideológica e sua estrutura, atende a perspectiva fenomenológica assumida pelo programa e representa uma abordagem “inovadora” na concepção da disciplina Ensino Religioso em Goiás. A despeito de não ser uma proposta criada por esse estado, mas uma apropriação da proposta do FONAPER, sua adoção representa um marco na concepção dessa disciplina no estado, na medida em que aponta um novo olhar para o estudo do Ensino

Religioso. Desta feita, a publicação desse programa traz em seu bojo o indicativo das mudanças que afloram no campo religioso e social.

Não obstante, os elementos "inovadores", os objetivos e conteúdos elencados apresentam, em larga medida, uma preocupação em subsidiar o educando na busca pelo transcendente, em despertá-lo para sua vivência religiosa, como sugere as ideias-chaves: "Os significados do Transcendente na vida", "A experiência religiosa, elemento vital para o fiel", "A vivência com o mistério do Transcendente pelos ensinamentos, ritos e tradições", "Auto-conhecimento na vivência do relacionamento com o Transcendente" e "A experiência religiosa na busca de superação da finitude humana".

Em meio à proposta de estudar as diversas tradições religiosas, ainda que em uma perspectiva fenomenológica, o programa recupera fragmentos do paradigma interconfessional, como se sua função fosse apresentar as diversas confissões religiosas existentes na sociedade, para que os educandos pudessem, ao conhecê-las, optar por uma confissão que respondesse aos seus anseios existenciais. Além do mais, isso poderia levá-los a respeitar as demais culturas religiosas e se envolverem em trabalhos sociais, despertando-se para o exercício dos valores religiosos, morais, conforme expressa a mensagem da capa: "despertando interesse e amor por todos os povos, raças, línguas e religiões!...". (GOIÁS, 2002)

A partir dos conteúdos propostos, são apresentados critérios para a avaliação do Ensino Religioso e para definição do professor dessa disciplina. No que tange à avaliação, os aspectos normativos apresentados repetem a compreensão presente nos PCN: "a avaliação deve ser contínua e sistemática, parte integrante e intrínseca do processo educativo: avalia-se o ensino e a aprendizagem (professor e aluno são continuamente avaliados)". (GOIÁS, 2002, p. 48)

Quanto aos critérios e competências necessárias ao professor da disciplina Ensino Religioso, o programa destaca:

> a) sensibilidade à pluralidade cultural e religiosa que garanta a liberdade do educando;
> b) abertura à alteridade, respeitando o posicionamento individual do educando;
> c) aceitação do novo paradigma do Ensino Religioso, segundo a Lei, os Parâmetros Nacionais e as Diretrizes Estaduais;
> d) busca continua da competência pelo estudo constante do fenômeno religioso;
> e) capacidade de diálogo com pais de alunos, lideres e membros de instituições e comunidades religiosas;
> f) diálogo permanente com as demais áreas do Ensino Fundamental;
> g) participação ativa na construção e operacionalização do Projeto Pedagógico de sua Escola. (GOIÁS, 2002, p. 49)

Nota-se que essas competências rompem significativamente com as apresentadas no programa de 1995, que concebia o professor como um profissional do sagrado, que deveria professar uma fé e prestar orientação espiritual aos alunos. As novas determinações concorrem para a secularização das competências do professor da disciplina Ensino Religioso.

Em suma, em virtude das mesclas de abordagens e finalidades educativas que associam discursos diversos, novos e tradicionais, considero que as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso* também estão envoltas em uma perspectiva de formação religiosa, que compromete a abordagem fenomenológica. Além disso, elas esbarram em outro problema: tomam a proposta do FONAPER sem problematizá-la e sem articulá-la com o contexto estadual e suas especificidades.

Contudo, a despeito de suas limitações, esse programa constitui-se num elemento de disciplinarização do Ensino Religioso em Goiás, num padrão de estabilidade e mudança, e, sobretudo, um marco para a disciplina, uma vez que inaugura um novo paradigma de ensino que concorre para o fortalecimento de sua identidade e legitimidade face às mudanças no cenário religioso, social e escolar.

4.2.3. Matriz Curricular de Ensino Religioso (1º ao 9º ano)

Criada no contexto de reorientação curricular e ressignificação do Ensino Religioso em Goiás, a partir da publicação das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso* e da *Resolução n. 285/2005*, a *Matriz Curricular de Ensino Religioso*, publicada em 2009, reafirmou como objeto de estudo da disciplina o fenômeno religioso nas suas múltiplas expressões e dimensões, e assinalou a associação desse estudo com as Ciências da Religião, de forma a dotar a disciplina de um caráter científico, manifestando, assim, uma preocupação até então pouco explorada.

O programa de reorientação curricular em Goiás teve início em 2004, com discussões sobre o currículo em todas as áreas do conhecimento, e ampliação do ensino fundamental para nove anos. Considerada área do conhecimento, a disciplina Ensino Religioso integrou a versão final da Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano, publicada em 2009, em um caderno único de matrizes curriculares das disciplinas do ensino fundamental: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. A incorporação do Ensino Religioso junto às demais disciplinas aponta, mais uma vez, para a organização e reconhecimento que esse ensino desfruta no estado. *A Matriz Curricular de Ensino Religioso* foi elaborada por membros da CIERGO em

parceria com a Coordenação do Ensino Fundamental (COEF)[80], embora não estampe a participação desse Conselho, como ocorreu nos primeiros referenciais, certamente em razão da vinculação desses membros com a Secretaria de Educação de Goiás. (GOIÁS, 2009d)

Intitulada *O Ensino Religioso na pluralidade cultural brasileira,* essa matriz é composta por 21 páginas. Inicialmente, apresenta-se um histórico da trajetória da disciplina Ensino Religioso, seguida discussão de seu objeto de estudo, objetivos, metodologia, eixos organizadores dos conteúdos, critérios de avaliação e expectativas de aprendizagem, expondo as matrizes de habilidades e a proposta para o Ensino Religioso do 1º ao 9º ano. A organização dessa matriz fundamenta-se nos critérios e pressupostos didáticos dos PCNER elaborados pelo FONAPER, apresentando alguns encaminhamentos próprios.

A discussão acerca do objeto de estudo da disciplina, o fenômeno religioso, caminha no sentido de defender e justificar a oferta do Ensino Religioso no currículo escolar, envolvendo alguns argumentos. A disciplina é defendida com base na ideia de que a religião é um fato antropológico e social presente na vida de toda sociedade, de todo indivíduo, de forma que o conhecimento sobre a mesma deve integrar toda proposta de formação integral, o que não compromete a laicidade do Estado. Nessa perspectiva, a Ciências da Religião é apresentada como área de conhecimento capaz de imprimir um caráter científico ao estudo das religiões. Insiste-se na compreensão de que "o estudo científico das religiões é tão laico como qualquer estudo de ciências" (GOIÁS, 2009d, p. 130), o que é uma forma de buscar legitimação para esse ensino nas escolas. A apropriação e afirmação do discurso científico referente às Ciências da Religião ampara-se na Resolução n. 285/2005. Trata-se, conforme Goodson (1995), de promover a estabilidade a partir da criação de cursos superiores na área.

Essa preocupação, no entanto, não elimina outra finalidade conferida à disciplina no documento: a promoção de valores humanos, como amizade, amor, solidariedade, respeito e a capacidade de "denunciar situações desumanas, superar inquietações, encontrar o sentido radical da própria existência" (GOIÁS, 2009d, p. 130), traço do discurso tradicional. Ademais, o programa destaca que o "E.R. tem uma clara intencionalidade educativa, destacando a importância do seu conhecimento para a vida ética e social dos educandos" (GOIÁS, 2009d, p. 130-1), articulado com os temas transversais propostos nos PCN.

---

[80]Participaram da elaboração das Matrizes de ensino religioso: Arminda Maria de Freitas Santos (especialista em planejamento educacional, professora da COEF); Carlos Roberto Brandão (especialista em Ciências da Religião, professor do COEF e membro do CIERGO/pastor evangélico); Darcy Cordeiro (Doutor em Psicologia da Educação, membro do CIERGO); Eduardo Gusmão de Quadros (Doutor em História, professor da PUC/GO, membro do CIERGO); Eusa Reynaldo da Silva (filósofa, professora da COEF e membro do CIERGO); Maria das Dores Carvalho (especialista em Psicopedagogia, professora da COEF) e Veronice Aparecida de Lobo Miranda (especialista em Métodos e técnicas de ensino e professora da COEF). (GOIÁS, 2009d)

Os objetivos gerais permanecem os mesmos apresentados nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso*, apropriados dos PCNER, no qual coexistem elementos tradicionais e novos. Apesar de a Resolução n. 285/2005, do Conselho Estadual de Educação, ter apresentado outros eixos para o Ensino Religioso em Goiás, que são: Antropologia das Religiões, Sociologia das Religiões, Filosofia das Religiões e Literatura sagrada e símbolos religiosos, a metodologia e a organização dos conteúdos também repete os eixos dos parâmetros do FONAPER, sendo eles: Culturas e Tradições Religiosas, Textos Sagrados, Teologias, Ritos e Ethos.

Quanto à avaliação, os PCN são a referência, portanto, concebem a avaliação de forma processual, com a ressalva de que "não pode oferecer critérios para aprovação ou reprovação, mas fontes para uma análise individual de cada educando e a continuidade do processo de aprendizagem". (GOIÁS, 2009d, p. 134) Destaca-se, ainda, a preocupação em manter consonância com os temas transversais e a prática indisciplinar, conforme o exemplo:

> [...] com a História o eixo *diversidade cultural*; Geografia, *população brasileira e cultura*; Língua Portuguesa e Estrangeira, *leitura e escrita*; Ciências, *vida, ambiente e diversidade* e *ser humano e saúde*; Matemática, *espaço e forma*; Arte, a *diversidade de conteúdos do eixo mídia bidimensionais*; Educação Física, *dança, cultura popular e criação*. (GOIÁS, 2009d, p. 135, grifos no original)

Enfim, a proposta programática para a disciplina Ensino Religioso é a seguinte:

Quadro 10 - Proposta de Currículo para Ensino Religioso – Ensino Fundamental

Proposta de Currículo para Ensino Religioso			
Invariantes Eixos	**Ciências Conhecimento Religioso**	**Conteúdos Curriculares**	**Aprendizagem Anos**
Culturas e Tradições Religiosas	• Filosofia da tradição religiosa	a ideia do Transcendente na visão tradicional e atual	1º, 2º e 3º 6º e 7º
	• História e tradição religiosa	a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo	6º e 7º
	• Sociologia e tradição religiosa	a função política das ideologias religiosas	6º e 7º
	• Psicologia e tradição religiosa	as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo	8º e 9º
Teologias	• Divindades	a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas	4º e 5º
	• Verdades de fé	o conjunto de doutrinas que orientam a vida dos fieis nas diversas tradições religiosas	8º e 9º
	• Vida além-morte	as respostas norteadoras do sentido de vida: ressureição, reencarnação, ancestralidade, nada	8º e 9º
Textos Sagrados	• Revelação	a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo	6º e 7º
	• História das narrativas sagradas	o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos	4º e 5º
	• Contexto Cultural	a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante para a redação final dos textos sagrados	6º e 7º
	• Exegese	a análise e hermenêutica atualizada dos textos sagrados	6º e 7º
	• Rituais	a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos	4º e 5º

Ritos	• Símbolos	a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s)	1º, 2º e 3º
	• Espiritualidades	o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e com o mundo	8º e 9º
Ethos	• Alteridade	as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores	1º, 2º e 3º
	• Valores	o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura	8º e 9º
	• Limites	a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas	8º e 9º

Fonte: GOIÁS (2009d, p. 136).

Essa proposta resulta da apropriação dos PCNER, especificamente da Caracterização para o Currículo de Ensino Religioso no Brasil (caderno temático 10, do curso de capacitação) e do caderno: Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. A partir dela, apresentam-se matrizes de habilidades do 1º ao 9º ano para a disciplina Ensino Religioso em Goiás, conforme amostra referente ao 6º ano:

Quadro 11 - Matriz de habilidades para o Ensino Religioso no 6º ano.

6º ANO	
Eixo Temático: Cultura e Tradições Religiosas	
CONTEÚDOS	**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**
Filosofia da tradição religiosa: a ideia do Transcendente na visão tradicional e atual	• Entender a ideia do Transcendente na vida pessoal, familiar e na sociedade; • Identificar a ideia do Transcendente na própria vida • Investigar as ideias do Transcendente no Oriente e no Ocidente • Analisar as mudanças da ideia do Transcendente através do tempo e do espaço • Sistematizar as ideias do Transcendente nas tradições religiosas.
História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer do tempo.	• Entender que cada religião constrói a sua história • Respeitar a diversidade cultural e religiosa • Conhecer as manifestações artísticas, culturais, folclóricas e populares da cultura regional e local • Entender que por meio da cultura se vive e compreende o Transcendente • Identificar as diversas tradições religiosas no município e no estado de Goiás • Relacionar as diferentes tradições culturais com as diversas concepções do Transcendente • Perceber os sentidos sacralizados no contexto cultural brasileiro • Caracterizar os movimentos místicos e as percepções do sagrado nos processos históricos das tradições religiosas. • Identificar as distintas concepções de transcendência na história religiosa de cada cultura.
Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas.	• Distinguir, nas culturas e tradições religiosas, o fenômeno religioso • Entender como a estrutura religiosa influencia as relações humanas • Analisar as mudanças do discurso religioso de acordo com o tempo, o espaço e as culturas em geral • Relacionar a influência do Transcendente na mudança de atitudes sociais do ser humano • Compreender a função política das ideologias religiosas • Identificar a influência das religiões nas mudanças da sociedade, no Estado de Goiás e no município

	• Respeitar a cultura religiosa do outro, visando o crescimento como cidadão • Compreender criticamente as funções da religiosidade na sociedade • Relacionar os valores sociais, as atitudes e as crenças religiosas • Descrever os comportamentos religiosos na sociedade brasileira • Identificar os tipos de autoridades religiosas e suas relações com as estruturas sociais de poder • Perceber a transcendência como ideia orientadora para a vida.
Eixo Temático: Textos Sagrados	
Revelação: a autoridade do discurso religioso fundamentado na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo.	• Compreender a importância das tradições religiosas orais e escritas • Analisar os textos sagrados e compará-los entre si • Sistematizar as tradições sagradas presentes no Brasil • Caracterizar os mitos e as narrativas fundantes dos grupos sócio-religiosos • Respeitar o mistério presente nos textos e tradições sagradas
Contexto cultural: a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante para a redenção final dos textos sagrados.	• Visualizar os líderes religiosos como pessoas que, seguindo a mensagem divina, ajudam as pessoas a encontrar formas de viver melhor • Perceber os traços da religiosidade nas diferentes culturas • Conhecer as tradições religiosas, do município e Estado de Goiás • Comparar a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante na redação final dos textos sagrados.
Exegese: a análise e a hermenêutica atualizada dos textos sagrados.	• Reconhecer os textos sagrados como referenciais da vontade do Transcendente • Conhecer as linguagens utilizadas nos textos sagrados das diferentes tradições religiosas para facilitar sua interpretação.

Fonte: GOIÁS (2009d, p.140-1).

Essa proposta para o ensino fundamental guarda estreita relação com o programa de 2002. Na medida em que propõe o estudo das religiões em suas diversas dimensões - filosófica, histórica, sociológica - busca pensar sua manifestação cultural, social e política, e, ainda, expressa uma valorização do transcendente, dos valores religiosos. Um diferencial interessante dessa proposta é a expectativa de: "Conhecer as manifestações artísticas, culturais, folclóricas e populares da cultura regional e local"; "Identificar as diversas tradições religiosas no município e no estado de Goiás"; "Identificar a influência das religiões nas mudanças da sociedade, no Estado de Goiás e no município"; "Conhecer as tradições religiosas, do município e Estado de Goiás"; "Analisar as ideologias religiosas presentes na história do Centro-Oeste brasileiro"; e "Comparar as normas e crenças presentes nos grupos religiosos no Estado de Goiás" (GOIÁS, 2009d, p. 141-2), o que indica um diálogo com o contexto religioso de Goiás, com suas tradições e manifestações religiosas.

O presente programa sinaliza, também, uma maior abertura no tratamento do fenômeno religioso, visto que sinaliza para a reflexão quanto à relação com o contexto sócio-histórico, abrindo para uma perspectiva crítica do mesmo, como aponta as expectativas de aprendizagem para o 9º ano: "compreender criticamente a tensão entre fé e razão", "conhecer criticamente o fenômeno religioso e suas influências na vida social" e "problematizar a situação atual das religiões: socioeconômica, política e ética". (GOIÁS,

2009d, p. 145-6) Essas sinalizações são reflexo das mudanças no campo religioso, da pluralidade de instituições religiosas com dogmas e mecanismos diferentes de cooptação dos fiéis, da representação social, da intervenção e posicionamento frente a assuntos diversos que atravessam a cena social e política, da inserção dos próprios líderes religiosos no cenário político, entre outros fatores, que apontam para uma nova configuração do elemento religioso na sociedade.

Ainda que apresente alguns avanços na proposta de estudo do fenômeno religioso, é possível constatar que a ideia de que Ensino Religioso está relacionado com a formação moral do educando ainda se faz presente nessa proposta curricular, como indica as seguintes expectativas de aprendizagem: "Identificar a ideia do Transcendente na própria vida"; "Relacionar a influência do Transcendente na mudança de atitudes sociais do ser humano"; "Relacionar os valores sociais, as atitudes e as crenças religiosas"; "Perceber a transcendência como ideia orientadora para a vida"; e "Entender que nas experiências, nos gestos, nas atitudes religiosas encontram-se os valores que aproximam o ser humano da natureza e do Transcendente". (GOIÁS, 2009d, p. 140; 146). Assim, a tradicional associação entre Ensino Religioso e ensino moral, cristão, permeia o novo paradigma e a nova proposta curricular, de forma que esse programa também se assenta numa perspectiva religiosa, o que se confirma através de uma poesia e de um texto de autoria de alunos sobre o Ensino Religioso:

> *Em um país*
> *Que parece ser normal*
> *Espero ser feliz*
> *Num mundo mais igual*
>
> *Que um dia eu conheça*
> *Deus, o soberano*
> *Que esse mundo pareça*
> *Um mundo mais humano*
>
> *Ensino Religioso*
> *Nos dá boa educação*
> *Faz o mundo mais formoso*
> *E me faz um cidadão*
>
> Estudante: Nicolas Finotti Martins
> Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves
> SRE: Metropolitana
>
> [...] *"Tenho expectativa que esse mundo ainda vai ser melhor, sem violência, sem guerra. Mas para isso teremos que ter amor, respeito e dignidade, temos que espalhar para o mundo a bondade que há em nossos corações"*
>
> Estudante: Bruna Carvalho Assis
> Escola Estadual Nestório Ribeiro
> SRE: Jataí (GOIÁS, 2009d, p. 129-130 grifos no original).

É curioso observar que a representação de Ensino Religioso como responsável pela formação moral dos indivíduos incide sobre a representação que os alunos elaboram quanto à disciplina, considerada como aquela que promove a "boa educação", a educação em valores que contribui para o exercício da cidadania, para um mundo melhor. Isso, certamente, correlaciona-se com a cultura religiosa que os envolvem e é um indicativo, de acordo com Chervel (1990), da aculturação provocada pelas disciplinas escolares, da inculcação de sua mensagem junto aos alunos.

Enfim, o conjunto de conteúdos proposto nesse programa aponta para um processo recorrente de apropriação, uma vez que apresenta a reinterpretação de discursos diversos, de diferentes concepções de conhecimento, de mundo, traduzidos em novas roupagens, emprestando à proposta da disciplina Ensino Religioso um caráter inovador. Em comparação com os demais, o presente programa pode ser considerado um avanço, uma vez que apresenta um apelo crítico e mais científico para o estudo do fenômeno religioso.

4.2.4. Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio

Fruto do programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, em 2010, foi publicada pela Secretaria de Educação, a versão impressa dos cadernos: *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás*. Organizados por Marcos Elias Moreira e Maria do Carmo Ribeiro Abreu, esses referenciais são compostos por cadernos individuais que abarcam as 14 disciplinas do Ensino Médio da rede pública estadual, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês, Língua Estrangeira – Espanhol, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Ensino Religioso e Matemática.

A inclusão do Ensino Religioso no bojo desses referenciais aponta para sua consolidação no programa de Ressignificação do Ensino Médio, assim como para seu reconhecimento e valorização nesse nível de ensino junto às demais disciplinas, compondo igualmente, os conteúdos estaduais básicos comuns. Assim como os outros programas analisados, esse programa também foi elaborado por membros da CIERGO, em parceria com a Secretária de Educação e a coordenação de Ensino Médio[81], sinalizando, mais uma vez, a importância dessa comunidade disciplinar.

---

[81] Participaram da elaboração desse Referencial: Carlos Roberto Brandão (especialista em Ciências da Religião, professor do COEF e membro do CIERGO/pastor evangélico); Eusa Reynaldo da Silva (especialista em História Cultural e Educação e membro do CIERGO); Darcy Cordeiro (Doutor em Psicologia da Educação, presidente do CIERGO); Diane Marcy de Brito Marinho (Mestre em Ciências da Religião e membro do CIEGO); Mari Lúcia de Freitas Lucena (especialista em História do Brasil e membro do CIERGO); Maria Divina de Souza Ramos

O Referencial de Ensino Religioso é pequeno, com apenas 13 páginas. Apresenta as modalidades de Ensino Religioso no Brasil, com vistas a demarcar as mudanças sofridas na concepção dessa disciplina, informar e afirmar a proposta atual. Em sequência, menciona o objeto de estudo, os objetivos gerais da disciplina e sua caracterização no estado de Goiás. Conforme tendência expressa nos discursos do FONAPER, dos PCNER, na Resolução n.285/2005 do Conselho Estadual de Educação e nos últimos programas de Ensino Religioso publicados em Goiás para o ensino fundamental, o *Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio* mantém o estudo do fenômeno religioso como objeto, o paradigma transconfessional ou transreligioso, e tem como referência, como aporte científico as Ciências da Religião[82].

Assim como no programa para o ensino fundamental, o programa para o ensino médio também possui um apelo científico, respaldado no entendimento de que "se o que é ensinado na escola deve estar embasado numa tradição científica, entende-se que as Ciências da Religião é a área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, capaz de subsidiar as práticas desse ensino, dentro do sistema laico de educação". (GOIÁS, 2010c, p. 15) Esse entendimento e a preocupação em investir a disciplina Ensino Religioso de um caráter científico, como ciência de referência, é algo atual, cuja pretensão é equipará-la as outras disciplinas escolares, bem como legitimar e consolidar sua oferta no currículo.

Conforme Bittencourt (2003) e Goodson (1995), uma disciplina pode se constituir enquanto tal, sem, necessariamente, estar integrada a uma ciência de referência, o que aconteceu com o Ensino Religioso ao longo de sua constituição. Mas, para se consolidar no currículo, firmar sua identidade, é importante que apresente uma ciência de referência, ligada à universidade. Portanto, é essa demanda que se impõe a disciplina Ensino Religioso atualmente. Daí a preocupação expressa nos programas recentes, que se pretendem inovadores, de legitimar o estudo do fenômeno religioso e consolidar a oferta dessa disciplina nas escolas, de buscar se amparar numa ciência de referência e promovê-la, como faz com as Ciências da Religião.

Em conformidade com *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás*, os objetivos para a disciplina são:

- Investigar os elementos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do(a) estudante.

(graduada em Pedagogia) e Eduardo Gusmão de Quadros (Doutor em História, professor da UCG, membro do CIERGO). (GOIÁS, 2010c, p. 12)

[82]O programa defende que "diferentemente da Teologia, as Ciências da Religião trabalham de maneira metaconfessional e independente, não tomam partido a favor de uma determinada religião e suas reivindicações de verdade", sendo, portanto, legitima essa referência. (GOIÁS, 2010c, p. 15)

> - Subsidiar o estudante no conhecimento da pluralidade religiosa presente na cultura dos povos.
> - Definir as características do conhecimento religioso dentre os demais tipos de conhecimento: senso comum, mitológico, filosófico, científico e artístico.
> - Discutir e reconhecer a importância dos valores religiosos para a convivência fraterna e democrática.
> - Possibilitar aos estudantes reconhecer-se como agente de transformação da realidade social, pautada no respeito à diversidade cultural religiosa. (GOIÁS, 2010c, p. 15)

Embora apresente uma redação diferente dos PCNER, esses "novos" objetivos sinalizam igualmente para a mesma razão de ser da disciplina: promover o conhecimento religioso, o conhecimento das diversas confissões religiosas, e, assim, promover o respeito para com as mesmas e a prática de seus valores. Isso parece apartar-se do objeto de estudo, da proposta de analisar cientificamente o fenômeno religioso, e guarda relação, mais uma vez, com o paradigma interconfessional. Conforme esses objetivos, a disciplina é mais uma vez defendida como indispensável para a formação integral do educando, o que justifica sua inserção no currículo do ensino médio.

Os conteúdos encontram-se organizados em seis blocos, que, por sua vez, organizam-se em quatro eixos, assim definidos: competência, conteúdos, tema e eixo temático. Interessante observar que não é feita nenhuma menção à divisão do conteúdo em cada ano do ensino médio, como fez o Referencial do Ensino Fundamental. Em razão do Programa de Ressignificação ter proposto um organização semestral para o ensino médio, depreende-se que cada um dos blocos corresponde sucessivamente a cada semestre desse nível de ensino, sendo igualmente seis blocos e seis semestres.

Quadro 12 - Conteúdos Básicos Comuns do Ensino Religioso no Ensino Médio

Competência: Compreender-se como ser em construção na relação com o "Outro", com a Natureza e com o Transcendente no processo dialético da existência humana.		
Conteúdos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O ser humano é um ser em construção. • O ser humano é um ser de transcendência. • O ser humano constrói a cultura na relação com a natureza, com o outro e com o Transcendente. • A religião e a cultura são indissociáveis	Visão antropológica, Filosófica e sociológica do ser humano	Cultura e Transcendência
Competência: Investigar e argumentar sobre os questionamentos existenciais relacionando-os com as crenças religiosas.		
Conteúdos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O ser humano investiga a razão de sua existência: Quem sou? De onde vim? Pra onde vou? • As Tradições Religiosas e suas respostas às questões existenciais. • O respeito à diversidade religiosa e às suas respostas para os questionamentos existenciais.	Filosofia da Tradição Religiosa	Culturas e Tradições Religiosas
Competência: Conhecer e inferir sobre a função política e social das Tradições Religiosas e as exigências da sociedade democrática.		

Conteúdos	Tema	Eixo Temático
• Como a religião se organiza e sua evolução histórica. • O papel dos líderes religiosos na estruturação das religiões. • A importância das tradições orais e dos textos sagrados na construção das ideologias religiosas. • A função política das ideologias religiosas e a construção da cidadania. • O fanatismo, radicalismo, fundamentalismo e a intolerância ferem os princípios do respeito à diversidade religiosa e da convivência democrática.	Sociologia da Tradição Religiosa	Culturas e Tradições Religiosas Textos Sagrados Orais e/ou Escritos
Competência: Conhecer, discernir e argumentar sobre os sistemas de valores das tradições e crenças religiosas.		
Conteúdos	**Tema**	**Eixo Temático**
• As Tradições Religiosas e seus sistemas de valores. • A diversidade cultural religiosa e as questões ambientais. • A família e a construção de valores. • Diversidade religiosa e os princípios da tolerância e da solidariedade humana. • A influência dos valores religiosos na construção da sociedade democrática brasileira.	Diversidade religiosa e cidadania	Ethos e Ética
Competência: Investigar e inferir sobre o processo do fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira.		
Conteúdos	**Tema**	**Eixo Temático**
• O fenômeno religioso radica-se nas culturas. • Características do fenômeno religioso na diversidade cultural brasileira. • Características do fenômeno religioso na diversidade cultural regional e local. • O sincretismo religioso na pluralidade cultural do Brasil: afro-brasileira, indígena e outros.	O fenômeno religioso na pluralidade cultural brasileira	Culturas e Tradições Religiosas
Competência: Compreender e vivenciar atitudes de respeito e tolerância para com a diversidade (étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, dentre outras), exigências do direito à alteridade e ao exercício da cidadania.		
Conteúdos	**Tema**	**Eixo Temático**
• Valores religiosos e humanos na construção de uma sociedade democrática. • A convivência respeitosa com o diferente e os princípios da solidariedade humana. • Respeito às gerações para dirimir os conflitos. (jovens/idosos). • Os imperativos éticos para a construção da cultura de paz frente à cultura de morte: narcotráfico, violência, corrupção, dentre outras. • O direito e o respeito à vida em todas as suas dimensões. • Os princípios éticos no exercício profissional na perspectiva dos valores emanados das tradições religiosas.	Princípios religiosos e exercício da cidadania	Ethos e Ética

Fonte: GOIÁS (2010c, p.17-9).

A proposta de conteúdo desse *Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio* segue a organização por eixo temático, o que é semelhante à proposta do programa do ensino fundamental. Contudo, é menos abrangente, na medida em que explora menos o objeto de estudo, e não manifesta preocupação em abordar o fenômeno religioso numa perspectiva crítica, de questionar o papel da religião, das instituições religiosas no cenário sociopolítico atual. Prioriza, pois, o conhecimento da estrutura interna das tradições religiosas, sua história, seus valores e formas de organização. O referencial não contempla o

estudo do fenômeno religioso no contexto goiano, não apresenta a preocupação em discutir suas particularidades regionais e locais, ignorando, assim, elementos importantes da tradição religiosa do estado.

As relações de continuidade com os últimos programas para o ensino fundamental podem ser percebidas na associação de elementos considerados "velhos", "tradicionais", como o discurso de promoção da religião, com o discurso "novo", "moderno", como o caráter científico que é impresso à disciplina, em seu aporte nas Ciências da Religião. De início, o primeiro e segundo blocos de conteúdos ao trabalhar em a construção do ser, a ideia de que "o ser humano é um ser de transcendência" e questões existenciais, como: "Quem sou? De onde vim? Pra onde vou?" (GOIÁS, 2010c, p. 17). Apresentam, portanto, elementos tradicionais, de doutrinação, de promoção religiosa, o que urdiu a inserção e permanência dessa disciplina no currículo escolar, e mantém, também, relação de continuidade com o programa de 1995, de caráter interconfessional cristão, que pretendia oferecer subsídios para a formação religiosa do aluno.

Ao afirmar que "o ser humano é um ser de transcendência", o programa contraria a própria legislação nacional e faz do Ensino Religioso objeto de proselitismo. Ao tomar essa afirmação como algo dado, sem questionamentos, acabando por impô-la como uma verdade aos alunos, o que sinaliza um ensino catequético, próprio das instituições religiosas, e não da escola. Nesse sentido, a religião parece ser defendida como um alimento capaz de suprir as necessidades existenciais dos indivíduos, de conferir-lhes uma identidade, atribuindo como competência a compreensão do educando, de sua construção na relação com o transcendente. Certamente, dada a cultura religiosa do país, do estado, isso resulta na construção da relação com Deus, o Deus cristão, por conseguinte, na promoção da religião cristã.

A esse discurso apropriado do Ensino Religioso catequético une-se, também, a associação tradicional entre religião e valores morais, o que se expressa nas propostas de conteúdos como: "a influencia dos valores religiosos na construção da sociedade democrática brasileira", "valores religiosos e humanos na construção de uma sociedade democrática" e os "princípios éticos no exercício profissional na perspectiva dos valores emanados das tradições religiosas". (GOIÁS, 2010c, p. 18-9)

No bojo desses elementos considerados tradicionais, associam-se elementos considerados "novos", como a proposta de discutir o fenômeno religioso em perspectiva interdisciplinar e também sua relação com algumas áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a antropologia e a história. Nessa direção apresenta-se ainda a proposta de pensar a configuração da cultura religiosa, sua presença na sociedade, sua função política, e a

abertura para a compreensão da religião afro-brasileira e indígena, que se observa particularmente no 3º e 5º blocos de conteúdos. Essa inserção busca validar, legitimar o objeto de estudo da disciplina, seu caráter científico, transconfessional, assim como atender o disposto na Lei 11.645/08, que versa sobre a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino.

Outro elemento que se apresenta com um teor de novidade é o tratamento de temas transversais, como: pluralidade cultural, meio ambiente, ética e orientação sexual, os quais são observados em conteúdos, como: "A diversidade cultural religiosa e as questões ambientais"; "A convivência respeitosa com o diferente e os princípios de solidariedade humana"; Respeito às gerações para dirimir os conflitos (jovens/idosos)"; "Os imperativos éticos para a construção da cultura de paz à cultura de morte: narcotráfico, violência, corrupção, dentre outras"; "O direito e o respeito à vida em todas as suas dimensões"; e a competência, "compreender e vivenciar atitudes de respeito e tolerância para com a diversidade (étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, dentre outras)". (GOIÁS, 2010c, p. 18-9)

O diálogo com os temas transversais, a abordagem de questões sociais conforme prescrições dos PCN, "a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política" (BRASIL, 1998d, p.17), resulta da necessidade de adaptação às novas configurações religiosas e, sobretudo, sociais. Destarte, o que se apresenta como inovação é uma estratégia da comunidade disciplinar para garantir a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo, para legitimá-la, e, ao mesmo tempo, para assegurar sua finalidade primeira. Isso porque, mesmo abrindo-se para a discussão de questões sociais atuais, a disciplina continua a difundir os valores religiosos tradicionais, que, por sua vez, são partilhados pela sociedade.

A despeito dessas questões, o fato da disciplina Ensino Religioso ser tratada em um programa para o ensino médio em Goiás é, por si só, um elemento importante, uma inovação. Desta feita, a publicação desse programa curricular no bojo do Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás aponta para a importância que é dada a essa disciplina no estado. Esse programa representa um elemento de disciplinarização que corrobora para a consolidação do Ensino Religioso no currículo do ensino médio em Goiás, à frente de vários estados da federação.

Enfim, cabe destacar que a publicação de programas curriculares para o Ensino Religioso a partir dos anos 1990, tanto em âmbito nacional quanto no estado de Goiás, é resultado do trabalho dos grupos que lutam para consolidar a disciplina no campo

educacional, revestindo-a de elementos próprios desse campo, como os programas curriculares. Em razão da omissão do Estado para com essa disciplina, da displicência da academia e do campo educacional, das lacunas e da imprecisão das leis que a regem, esses grupos marcadamente externos ao campo educacional, oriundos do campo religioso, como o FONAPER e a CIERGO, têm tomado para si a tarefa de pensar a disciplina Ensino Religioso, direcionando o que deve ser ensinado, inculcando valores e interesses privados no ensino público.

A análise dos programas curriculares de Ensino Religioso publicados em Goiás revela a atenção que a disciplina vem recebendo nesse estado, seu reconhecimento no sistema educativo e o trabalho desempenhado pela CIERGO, que tem garantindo a publicação desses programas junto aos programas curriculares das outras disciplinas escolares. O Ensino Religioso, desse modo, está conquistando o mesmo tratamento e visibilidade em termos de prescrição que as demais disciplinas, embora seja uma de matrícula facultativa e possua uma carga horária menor no currículo escolar.

A elaboração e publicação desses programas revelam, também, a maior autonomia que essa disciplina desfruta no âmbito das unidades federativas. Cheia de lacunas, a Lei concorreu para a aliança entre o público e o privado, entre educação e religião, favorecendo diretamente a CIERGO, que aproveitou para assumir a direção do Ensino Religioso em Goiás e inseri-lo na esfera pública.

Os quatro programas analisados para o Ensino Religioso em Goiás apresentam-se conforme o quadro-síntese abaixo:

Quadro 13 - Programas curriculares de Ensino Religioso em Goiás

Programa	Ano	Nível de ensino	Paradigma/objeto	Características básicas
Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso	1995	Ensino Fundamental e Médio	**Interconfessional cristão** – "é a própria pessoa de Jesus Cristo – sua vida, seu projeto, seu ensinamento e sua prática – que reúne e possibilita a partilha, o diálogo, o encontro e a co-responsabilidade para se prestar um serviço interconfessional cristão nas escolas". (GOIÁS, 1995, p. 29)	- tem a Bíblia como referência, considerada paradigma da fé cristã. - "visa caminhar com o educando na busca de respostas às interrogações existenciais sob a ótica da fé". (GOIÁS, 1995, p. 17) - aborda questões sociais/ ideia de interdisciplinaridade; - promoção dos valores religiosos.
Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás	2002	Ensino Fundamental	**Fenomenológico/transconfessional** – O Ensino Religioso procura decodificar o fenômeno religioso, "esforçando-se por entender como se dá a busca do sagrado, da transcendência a partir da experiência: espiritual, religiosa, comunitária, institucional". (GOIÁS, 2002, p. 21)	- ênfase na pluralidade religiosa, no conhecimento de diversas tradições religiosas; - preocupação em subsidiar o educando na busca pelo transcendente e promover os valores religiosos.
Reorientação Curricular de		Ensino	**Fenomenológico/ transconfessional.** "O E.R tem por objeto de estudo o fenômeno religioso nas suas múltiplas	- apelo científico e crítico; - Ciências da Religião como referência; - Interdisciplinaridade e temas

Ensino Religioso	2009	Fundamental	expressões e dimensões, que é estudado pelas Ciências da Religião". (GOIÁS, 2009, p. 130)	transversais; - trabalha o fenômeno religioso em Goiás; - valorização do transcendente e promoção dos valores religiosos
Referenciais Curriculares de Ensino Religioso	2010	Ensino Médio	**Fenomenológico/transconfessional** "Tem por objeto de estudo o fenômeno religioso nas suas múltiplas dimensões e expressões, que é estudado pelas Ciências da Religião, baseada na Antropologia (destacando-se ainda a Psicologia, a História, a Sociologia e a Filosofia) que focaliza o ser humano também voltado para a dimensão transcendente". (GOIÁS, 2010, p. 15)	- apelo científico - Ciências da Religião como referência; - Interdisciplinaridade e temas transversais; - valorização do transcendente e promoção dos valores religiosos

Fonte: GOIÁS (1995; 2002; 2009; 2010).

As mudanças sofridas por esses programas estão diretamente ligadas às mudanças reclamadas no cenário religioso e social, e caminham na direção de salvaguardar a permanência e aceitação da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Esses programas apontam para um processo gradativo de ressignificação da referida disciplina em Goiás, que toma forma a partir dos anos 1990 com o programa interconfessional, ainda assumidamente cristão. Em seguida, o programa *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás* (2002) apresenta uma mudança significativa, com uma nova concepção para a disciplina, pautada no estudo do fenômeno religioso, a qual é assumida nos programas posteriores, sendo eles a *Reorientação Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental* (2009) e os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio* (2010). Por esse processo de ressignificação, é possível inferir que o Ensino Religioso em Goiás tem sido alvo de discussão, de planejamento, de adaptação frente às demandas sociais e caminha para a legitimação e consolidação no currículo escolar, revelando, conforme Chervel (1990), o trabalho cuidadoso, lento e contínuo de negociação, ajustes e articulações que envolvem a constituição e a permanência de uma disciplina no currículo.

Essas mudanças e ressignificações fizeram-se marcadamente por um processo de apropriação, numa relação de continuidade com o passado, em meio à associação, interpretação e reinterpretação de fragmentos de diferentes contextos, de diferentes discursos em um mesmo programa, operações de controle e regulação. Nesse processo, destaca-se a apropriação dos discursos do FONAPER, dos PCNER, dos PCN, e, ainda, dos discursos religiosos que forjaram a disciplina Ensino Religioso ao longo do tempo e que foram reinterpretados, imprimindo um caráter original a esses programas.

Dentre os programas analisados, o programa *Reorientação Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental* (2009) é o que melhor atende a proposta de estudar o

fenômeno religioso numa perspectiva crítica, científica e interdisciplinar, e o único a abordá-lo no contexto goiano. Em suas continuidades, todos os programas, em maior ou menor grau, estão investidos de um caráter religioso, de busca da vivência dos valores humanos, como os valores religiosos, fruto das operações de controle exercidas pelas instituições religiosas e das finalidades históricas desse ensino, com as quais a disciplina ainda não conseguiu romper e que seguem orientando sua permanência no currículo.

Nessa direção, o fato dos programas curriculares abordarem questões sociais e em razão de alguns deles dialogarem com os temas transversais propostos pelos PCN, que se apresenta como um traço atualizado, não tem apenas a pretensão de atualização em consonância com os encaminhamentos nacionais, mas também o interesse de legitimar suas propostas. Na verdade, esse traço de atualização e de comprometimento social encobre um interesse maior, que é a ideia tradicional de que a formação do homem, o ato de educar, passa pela dimensão religiosa, pela concepção de que a religião é um instrumento eficaz na luta contra os males sociais, como a violência e as drogas, e condição para a formação moral dos indivíduos. Desse modo, a disciplina Ensino Religioso vem se investido de autoridade para tratar dessas questões, para trabalhar os valores em sala de aula, o que é, por si só, um elemento emblemático, polêmico e caro ao campo educacional.

Em relação aos avanços que se observa nesses programas, destaco a proposta de estudar o fenômeno religioso em suas diversas manifestações, o apelo científico que aponta um novo olhar para a disciplina Ensino Religioso. Penso que o fato dessa disciplina tornar-se mais científica, amparar-se em uma ciência de referência, no caso, as Ciências da Religião, e dialogar com outras ciências, como a História, a Filosofia e a Sociologia, auxilia seu processo de disciplinarização.

Em suma, considerando seus avanços, limites e todos os mecanismos que envolvem sua produção e seus significados, esses programas são elementos de disciplinarização, constituem padrões de estabilidade e mudança da disciplina Ensino Religioso. São eles que estruturam e orientam a organização do currículo, a fixação dos conteúdos, dos objetivos e dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina. Esses programas são, portanto, ferramentas importantes que nos ajudam a pensar essa disciplina, sua atual configuração, e também a problematizá-la. Esses programas lançam, afinal, um novo aparato, um novo olhar para o Ensino Religioso, que, por ser novo, por estar em curso no debate, compromete também nossa análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, discuti a constituição da disciplina Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, recorrendo a uma análise mais acurada de sua configuração no estado de Goiás. Nessa direção, abordei a trajetória de enfrentamentos e disputas entre religiosos, leigos, intelectuais e políticos no processo de sua institucionalização e construção enquanto disciplina escolar, bem como no seu processo de inserção e permanência no currículo. Essa análise se deu sob o enfoque da perspectiva sócio-histórica de currículo, que o concebe, assim como as disciplinas escolares, como uma construção social, uma seleção no interior da cultura, a qual envolve relações de poder e interesses. Essa escolha teórica prende-se à possibilidade de questionamento e reflexão acerca da percepção comumente disseminada sobre disciplinas/matérias de ensino como algo natural e ou simples redução de saberes eruditos/científicos em saberes escolares.

Ao pensar a institucionalização e constituição da disciplina Ensino Religioso, adotei o aporte teórico-metodológico do campo da história das disciplinas escolares, de forma a me valer dos padrões de configuração das mesmas, e, assim, avaliar a disciplina em questão a partir de inferências quanto às aproximações e distanciamentos em relação a outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Ainda me alinhei às investigações que buscam desmistificar a ideia do compartilhamento pacífico quanto ao *corpus* de conhecimentos que constitui o currículo e as disciplinas escolares, explicitando, desse modo, a invenção cultural produzida por grupos em processos de disputas assim como por alianças internas e externas ao campo educacional.

A pesquisa permitiu identificar a institucionalização da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar na década de 1930, o que coincide com a institucionalização de outras disciplinas escolares, como: História, Matemática e Educação Física. A disciplina Ensino Religioso, assim como estas, nasceu como um saber utilitário e vem seguindo a mesma lógica disciplinar em busca de legitimidade e consolidação.

Iniciado o processo de institucionalização com a Reforma Francisco Campos de 1931, a disciplina Ensino Religioso teve seu estatuto legal oficializado com a Constituição de 1934, sob a denominação de *matéria* escolar. Nesse momento, configurou-se um corpo de conhecimento, delineou-se uma organização, visto que se definiu a obrigatoriedade de sua oferta. Essa institucionalização deu-se num contexto de efervescência política, marcado pela chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, e de embate entre intelectuais

defensores da laicidade do ensino e o grupo em defesa do ensino religioso no currículo das escolas públicas. Nesse contexto, a constituição e organização da disciplina Ensino Religioso foi marcada por uma aliança, na qual se destaca a natureza reguladora da religião e da Igreja, por conseguinte, o caráter do ensino religioso, apontado como elemento fundamental para a formação moral do cidadão brasileiro e para a preservação da ordem nacional.

Nessas bases, a disciplina Ensino Religioso vem sendo pensada e instituída não por especialistas do campo educacional, mas por intelectuais leigos e membros da Igreja Católica. Portanto, esses conhecimentos não se vinculam diretamente à escola, nem a uma ciência de referência. Seu embasamento é, particularmente, o elemento religioso, a cultura religiosa. Trata-se de uma criação primeira da Igreja Católica, envolta por relações de poder e interesses que se justificam através da ideia, disseminada por essa instituição, de que os valores religiosos são os únicos capazes de formar moralmente o indivíduo, imprimindo o bom caráter aspirado pela sociedade. Essa concepção marca toda a trajetória dessa disciplina, que se constitui num espaço privilegiado de atuação da Igreja Católica na escola, propiciando a inculcação de seus valores e dogmas. Desta feita, a constituição da disciplina Ensino Religioso destoa, em parte, do padrão de configuração das demais disciplinas escolares. Contudo, ela também é, certamente, uma criação da escola, visto que esse conhecimento definido pela comunidade externa ao campo educacional estabelece novas relações de saber pela prática social de seus agentes, professores e alunos.

A essas particularidades da disciplina Ensino Religioso somam-se muitas outras, como: ter matrícula de caráter facultativo; não integrar as 800 horas mínimas relativas ao curso do ensino fundamental, no qual é declaradamente obrigatória; não existir um curso de licenciatura institucionalizado na área; não ter se desvinculado do sentido utilitário a partir do estabelecimento de uma ciência de referência; e, principalmente, a omissão do Estado e do campo educacional em relação a sua oferta. Afinal, ela continua sendo constituída e organizada por grupos externos ao campo educacional, de natureza marcadamente religiosa, como a Igreja Católica/CNBB, as igrejas evangélicas e também por instituições, como o FONAPER e as Comissões constituídas nos estados, como a CIERGO em Goiás. Essas últimas são instituições que reúnem um grande número de educadores e intelectuais ligados à universidade, mas a vinculação maior continua sendo com as instituições religiosas, a serviço da Igreja, de forma que os interesses que imprimem nos debates relativos à disciplina Ensino Religioso são interesses religiosos e por isso mesmo externos ao campo educacional.

Diferentemente das demais disciplinas escolares, são esses grupos que têm debatido as reformulações curriculares, conferindo legitimidade e estabilidade ao ensino religioso nas

escolas. Vale ressaltar que o campo educacional tem ultimamente participado de forma parca desse debate, a não ser por atuações pontuais e pelo esforço de alguns pesquisadores que se ocupam da análise das complexas relações que envolvem a equação educação/Estado/laicidade/religião.

Assim, nesse trabalho, coloco em evidência a ação dos grupos externos ao campo educacional no que tange a inserção do ensino religioso no currículo, sua institucionalização, sua constituição como disciplina escolar e organização, assim como, na atualidade, o esforço da configuração de critérios epistemológicos e metodológicos para consolidá-lo no campo educacional.

Articulados, os grupos externos ao campo educacional conseguiram dominar a discussão referente ao caráter laico do Estado e da educação, bem como conquistar o apoio da sociedade, aproveitando-se do fato de a religião ser um elemento importante da cultura brasileira e também pelo grande poder de mobilização das igrejas. Desse modo, conseguiram investir a disciplina Ensino Religioso de uma legitimidade social, e, por conseguinte, inscrevê-la no currículo a cada Constituição e a cada LDB, conferindo-lhe um caráter institucionalizado. Posteriormente, quando as mudanças no cenário religioso e social colocaram em questionamento sua oferta, seu objeto de estudo e importância, em face da acentuada pluralidade religiosa e do debate acerca da diversidade cultural, esses grupos mostraram habilidade e capacidade de debate, ajustando-se ao contexto histórico a partir da apropriação das discussões teóricas e aspirações sociais, assegurando ressignificações que vêm garantindo a permanência do ensino religioso no currículo.

Nessa direção, identifico o trabalho arquitetado pelo FONAPER, a partir dos anos 1990, sob o auspício da Igreja Católica, de investir a disciplina Ensino Religioso de uma identidade própria, com epistemologia definida, aberta a propostas interdisciplinares, no intuito de conseguir o apoio de outras instituições religiosas em prol da defesa de sua permanência no currículo. Para tanto, a Igreja Católica “abriu mão” do ensino confessional, que marcou esse ensino, em favor de um ensino interconfessional, depois transconfessional/fenomenológico, visando assegurar os interesses de outras instituições religiosas e o novo perfil religioso/social do país. Nessa perspectiva, alianças foram realizadas entre a Igreja Católica e as igrejas evangélicas, ampliando os grupos em defesa e promoção do ensino religioso, e, logo, apontando uma nova configuração para a disciplina Ensino Religioso, que passou a ter como objeto de estudo o fenômeno religioso.

Assim, em um trabalho de apropriação, algumas iniciativas foram tomadas em relação ao Ensino Religioso: novas alianças foram estabelecidas; a mudança de paradigma foi

definida; programas curriculares foram criados; houve investimento na formação de professores, ainda que em cursos de aprimoramento; foi abandonada a prática de credenciamento dos professores por parte da Igreja Católica; foi iniciado o trabalho de instituição de uma ciência de referência; surgiram propostas de criação de um curso de licenciatura na área; foram criados cursos de pós-graduação *lato* e *strictu senso*; e foi enfatizada uma ação mais interdisciplinar, de diálogo com outras áreas do conhecimento, entre outros elementos. Essas ações com certeza buscaram aproximar as definições referentes à disciplina Ensino Religioso do campo educacional e das demais disciplinas escolares, com vistas a sua consolidação no currículo escolar.

Não obstante, avalio que essas transformações estão no plano da aparência, visto que as mudanças introduzidas se fizeram por meio de um processo de apropriação do novo, mantendo representações já consolidadas, marcadamente religiosas, assim como o discurso proselitista. Acredito que é em função da sobrevida desse discurso e das representações religiosas que os grupos, principalmente a Igreja Católica, colocam-se em defesa da disciplina Ensino Religioso no currículo, garantindo, assim, seus interesses, a inculcação e promoção dos valores religiosos com uma nova roupagem.

Aproveitando-se da derrota dos setores laicos, da falta de autonomia do campo educacional perante o campo político e religioso, bem como do descaso do campo educacional para com a disciplina Ensino Religioso, os trabalhos realizados pelos grupos ligados ao campo religioso lograram êxito em razão do seu elevado grau de organização, do caráter minucioso e da ação constante de ajustes e negociações, de pressão e convencimento. Na verdade, os defensores da laicidade não desenvolveram, até o momento, um trabalho sistemático e contínuo quanto a essa disciplina, atuando de forma pontual nos momentos de elaboração e/ou votação das leis. Talvez, por isso mesmo, não tenham conseguido oferecer maior resistência à influência religiosa no campo educacional.

Ademais, a “estabilidade” desfrutada pela disciplina Ensino Religioso tem como auxiliar a crise vivenciada pelo sistema educacional, que se manifesta na dificuldade em lidar com os problemas de indisciplina, de violência no âmbito da escola, de promover uma formação moral, ética dos alunos. Esse quadro corrobora a representação de que o ensino religioso é o único capaz de fornecer formação moral ao indivíduo. Desse modo, é comum as pesquisas mostrarem professores e gestores buscando socorro nessa disciplina cotidianamente, sem problematizar sua natureza, uma vez que as condições de trabalho dos professores não lhes permitem refletir melhor sobre questões como a história das disciplinas e

o currículo como um campo de disputa, o que os levam a tomarem o discurso religioso como algo dado, natural.

Em linhas gerais, os resultados apontam que a disciplina Ensino Religioso, como toda disciplina escolar, é um amálgama, conforme acepção goodsoniana, sujeito a mudanças de subgrupos e tradições. Desse modo, sua constituição e permanência no currículo, assim como ocorre com as demais disciplinas, apresentem como marcas tensões e conflitos, o que exige um trabalho mais amiúde do grupo favorável à laicidade. Vale destacar que, apesar de apresentar uma identidade contestada, de não está de fato legitimada, a disciplina Ensino Religioso constituiu-se num corpo de conhecimento que dispõe de uma organização escolar e de elementos próprios do campo educacional, como programas curriculares e têm ganhando espaço numa luta permanente em razão da derrota dos setores laicos, do fato dos atores políticos se resguardarem e não se posicionarem contra essa disciplina.

A disciplina Ensino Religioso tem, como particularidade, a assumida organização por grupos externos ao campo educacional. Assim, é o campo religioso que historicamente a define, e não o Estado, tampouco o campo educacional, como ocorre com as outras disciplinas escolares. Considerando a omissão do Estado em relação à definição dos parâmetros para a área, analisei a organização que abrange a disciplina Ensino Religioso em Goiás a partir do trabalho da CIERGO, a título de exemplificar uma de suas configurações, visto que cada unidade da federação tem essa prerrogativa. No sistema educativo de Goiás, na esteira dos encaminhamentos nacionais e, por vezes, à frente destes, essa disciplina está inserida em todos os níveis da educação básica e goza de considerável reconhecimento, que se faz sentir no respaldo que a CIERGO recebe e na publicação de todos os programas curriculares produzidos, de forma que em Goiás o estado não é tão omisso em relação a essa disciplina como observado no âmbito da União, embora confie seu tratamento a uma Comissão Interconfessional.

Vale ressaltar que o trabalho empreendido pelo campo religioso investe em elementos próprios do campo educacional em busca de legitimidade social e estabilidade curricular. Desta feita, entendo que a postura de negação da disciplina por parte dos especialistas do campo educacional em nada contribui em relação aos debates, reflexões quanto à oferta do ensino religioso nas escolas públicas e sua finalidade educativa.

Avalio ainda que, a proposição atual de estudo do fenômeno religioso, conforme o paradigma transconfessional, avança quanto ao diálogo religioso e ao reconhecimento das várias religiões. No entanto, considero que as finalidades desse ensino continuam marcadas por interesses religiosos, constituindo-se num instrumento de constrangimento e de

segregação dos alunos, fato que se observa também no caráter utilitário forjado para a disciplina de promover a formação moral do educando. Penso que a formação moral do educando é responsabilidade da escola, devendo constituir-se em preocupação de todas as disciplinas e professores e, caso necessário trabalho específico, este deve ser feito em bases laicas.

Reconheço, no entanto, a importância da discussão do elemento religioso no âmbito da escola, haja vista ser um elemento constitutivo da cultura, o qual exerce forte influência na sociedade, e por isso mesmo, é imprescindível no currículo. Desse modo, o elemento religioso deveria ser discutido no âmbito de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia, o que dispensaria a existência de uma disciplina específica, no caso, a disciplina Ensino Religioso. Acredito que a discussão dessa temática em disciplinas diversas seria mais confortável para professores e alunos e potencializaria o debate, tornando-o mais livre, crítico e secular.

Enfim, a realização deste trabalho foi um desafio. Primeiro por se tratar da disciplina Ensino Religioso, uma disciplina marcada por polêmicas, em disputa, que se equilibra entre a tradição, a estabilidade curricular e a permanente contestação, envolvendo atores sociais diversos, bem como um padrão complexo de configuração em relação às demais disciplinas escolares. Segundo, pela carência de documentos que pudessem servir como fonte de pesquisa, fato que também ofereceu dificuldades e limites à investigação proposta. E, ainda, porque as pesquisas sobre o ensino religioso distanciam-se da investigação proposta em sua natureza e abordagem, visto que se inscrevem, em sua maioria, no campo das Ciências da Religião, da Teologia, e não da Educação, área que não apresenta a preocupação em discutir a natureza dessa disciplina, sua construção sócio-histórica, em diálogo com o campo da história do currículo e das disciplinas escolares.

Contudo, espero que este trabalho contribua com a reflexão acerca do currículo e da constituição das disciplinas escolares, incitando, particularmente, a discussão em torno do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Afinal, problematizar o Ensino Religioso torna pública questões políticas e culturais importantes de nossa sociedade. A disciplina Ensino Religioso é um campo com grande potencial de estudos, devendo ser colocada como objeto de investigação. Destarte, espero que novas pesquisas surjam, lançando luz sobre a urgente necessidade de questionamento da presença do Ensino Religioso – suas finalidades, objeto de estudo e práticas – no currículo, ao invés de se tomá-lo como algo dado. Almejo, por fim, que o campo educacional se insira no debate acerca da referida disciplina, deixando de se refugiar na propalada falta de autonomia em relação ao campo religioso e político.

REFERÊNCIAS

a) Fontes:

AMAPÁ. (Estado). Constituição (1991). Assembleia Legislativa do Estado do Amapá. Macapá: 2008. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BAHIA. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Salvador: 2009. Disponível em: <http://www.al.ba.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1824). Casa Civil. Constituição Politica do Imperio do Brazil, em 25 de março de 1824. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ constituicao/constitui%C3%A7ao 24.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BRASIL. Constituição (1891). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br >Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1934). Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1937). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Senado Federal. Decreto-lei n. 4.244/1942. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 09 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1946). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BRASIL. Constituição (1967). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br > Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971a. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 8.53/71, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5. 692. 1971b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 08 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei n. 5.692/71. In: **Documenta**, n. 195, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União,** de 20 de dezembro de 1996, seção I. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 09 abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 05/97, sobre formação de professores para o ensino religioso na escola pública do ensino fundamental. 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 13 mai. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de julho e 1997, seção I. 1997b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 012/97, esclarecendo dúvidas sobre a Lei n. 9.394/96, em complemento ao parecer CEB/05/97. 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 13 mai. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n.02/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CP n.097/99. Sobre formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências demográficas. Uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000. **Estudos & Pesquisas**. Informações demográficas e socioeconômicas, Rio de Janeiro, n. 13, 2004. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 set. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Setembro, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2012

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7. 107/2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé. 2010a. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007.../**Decreto**/D7107.htm> Acesso em: 03 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

CEARÁ. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Fortaleza: 2012. Disponível em: <http://www.al.ce.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

CONER. Ata da Assembleia geral do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Goiás, realizada em 08 de dezembro de 2010. 2010a. **(mimeo)**.

CONER. Estatuto do Conselho de Ensino Religioso do Estado de Goiás. 2010b. **(mimeo)**.

CNBB. Educação religiosa nas escolas**. Estudos da CNBB 14**. São Paulo, Ed. Paulinas, 1976. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>. Acesso em: 27 fev. 2013

CNBB. **Catequese Renovada. Orientações e conteúdos**, 1983. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>. Acesso em: 01 mar. 2013

CNBB. **Por uma nova ordem constitucional**. 1986. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>. Acesso em: 01 mar. 2013

CNBB. O ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja. **Coleção estudos da CNBB**, v. 49. São Paulo: Paulinas, 1987. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/ensinoreligioso/ercnbb.php>. Acesso em: 27 fev. 2013

CNBB. **Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (1995-1998)**. 33ª Assembléia Geral da CNBB, de 10 a 19 de maio de 1995. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br>. Acesso em: 05 abr. 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica** (1993). Câmara Legislativa do Distrito Federal. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.cl.df.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

ENSINO RELIGIOSO: Educação e Formação. **Jornal Tribuna do Planalto**, Goiânia, 22 a 28 nov. 2009.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Religioso.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Ensino Religioso**: Capacitação para um novo milênio. s/d.

FONAPER. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. 2008. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 11 abr. de 2013.

GOIÁS. (Estado). Lei n. 13 de 23 de junho de 1835. Primeira Lei Goiana sobre Instrução Pública. Rede de Estudos de História da Educação de Goiás. Disponível em: < http://acervo.reheg.fe.ufg.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1891). Constituição Estado de Goyaz. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1935). Constituição do Estado de Goiaz. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1945). Constituição do Estado de Goiaz. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1947). Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1967). Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Resolução n. 1.090 de 31 de agosto de 1973. Fixa o currículo e dita normas para habilitação específica de 2º grau, para o exercício de magistério em 1º grau e estudos adicionais. 1973a. In. BARBOSA, Z. L.; SILVA, D. (org). **Legislação do Ensino em Goiás**. Goiânia, 1983.

GOIÁS. (Estado). Resolução n. 1.092 de 31 de agosto de 1973. Fixa normas para a organização do currículo pleno do ensino de 1º grau no Estado de Goiás. 1973b. In. BARBOSA, Z. L.; SILVA, D. (org). **Legislação do Ensino em Goiás**. Goiânia, 1983.

GOIÁS. (Estado). Resolução n. 419, de 22 de dezembro de 1977. Estabelece normas para o ensino supletivo no sistema de Ensino do Estado de Goiás. In. BARBOSA, Z. L.; SILVA, D. (org). **Legislação do Ensino em Goiás**. Goiânia, 1983.

GOIÁS. (Estado). Resolução n.129, de 01 de julho de 1977. Inclui Língua Estrangeira Moderna no Núcleo-Comum obrigatório para o ensino de 2º grau, recomenda a sua inclusão nos currículos de 1º grau e dá nova redação aos artigos 1º e 2º das Resoluções n. 1090/73 e 1092/73, respectivamente. In. BARBOSA, Z. L.; SILVA, D. (org). **Legislação do Ensino em Goiás**. Goiânia, 1983.

GOIÁS. (Estado). Lei n. 8. 780 de 23 de janeiro de 1980. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. In. BARBOSA, Z. L.; SILVA, D. (org). **Legislação do Ensino em Goiás**. Goiânia, 1983.

GOIÁS. (Estado). Gabinete Civil da Governadoria. Decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989. Altera o Decreto n. 2.748, de 11 de junho de 1987, e dá outras providências. 1989. Disponível em: < www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=9046>. Acesso em: 04 set. 2012.

GOIÁS. (Estado). Gabinete Civil da Governadoria. Decreto n. 3.830 de 16 de julho de 1992. Institui a Comissão Interconfessional do Ensino Religioso para o Estado de Goiás - CIERGO. 1992. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=7020>. Acesso em: 04 set. 2012.

GOIÁS. (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio**. **Ensino Religioso**. Goiânia, 1995.

GOIÁS. (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no estado de Goiás**. Goiânia, 2002.

GOIÁS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 285, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios para a disciplina de Ensino Religioso nas escolas do Sistema Educativo de Goiás de dá outras providências. Disponível em: <www. cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 2 , de 2 de fevereiro de 2007. Altera a Resolução CEE N. 285, de 9 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Disponível em: <www. cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Ressignificação: ensino médio em travessia**. Marcos Elias Moreira (org). Goiânia: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2009a.

GOIÁS. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia, 2009b. Disponível em: <www. cee.gov.go.br>. Acesso em: 13 out. 2012.

GOIÁS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CLN n . 39 , de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a autorização do Curso Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso I, realizado pela Equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. 2009c. Disponível em: <www. cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5, 2009d.

GOIÁS. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado. Constituição do Estado de Goiás. Goiânia: Ed. Assembleia, 2010a.

GOIÁS. (Estado). Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação. Emenda Constitucional nº 46, de 09 de setembro de 2010. Altera a Constituição Estadual atualizando-a em conformidade com as normas da Constituição da República. 2010b. Disponível em: < www.sectec.go.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2013.

GOIÁS. (Estado). Secretaria da Educação. **Referenciais Curriculares para o ensino médio**. Goiânia: Gráfica e editora Formato, 2010c.

MARANHÃO. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. São Luís: 2000. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

MATO GROSSO. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MS: 2011. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.al.ms.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

PARÁ. (Estado). Constituição (1989). Governo do Estado do Pará. Belém, PA: 2011. Disponível em: <http://pa.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2013.

PARAÍBA. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba. João Pessoa: 2012. Disponível em: <http://www.al.pb.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

PIAUÍ. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Piauí. Teresina: 2002. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

RIO DE JANEIRO. (Estado). Governo do Estado do Rio de Janeiro**.** Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>. Acesso em 29 nov. de 2013.

RIO GRANDE DO NORTE. (Estado). Constituição (1989). Procuradoria Geral do estado. Natal: 2001 Disponível em: <http://www.gabinetecivil.rn.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.

TOCANTINS. (Estado). Constituição (1989). Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Palmas, 2012. Disponível em: < http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70431>. Acesso em: 13 ago. 2013.

b) Referências bibliográficas:

ABREU, S. E. A. de. O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas, SP, n. 18, p. 13-48, set./dez. 2008. Disponível em: < http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/87>. Acesso em: 13 mar. 2013.

ALVES, M. F. **Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na Primeira República**. Belo Horizonte, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 209 fls. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-7DBKZP>. Acesso em: 07 mar. 2013.

ALVIN, C. H. F; OLIVEIRA, M. A. T. de. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: Das amarras da tradição à tentativa de reorientação. In: OLIVEIRA, M. A. T. de. (org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 195-209.

ANTONIAZZI, A. As Religiões no Brasil segundo o Censo de 2000. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 02, p. 75-80, 2003. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_antoni.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

AZEVEDO, D. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 52, p. 109-120, Sep./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009>

BARROS, J. A. A História cultural francesa - Caminhos de investigação. **Revista Fênix:** Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 2, ano II, n.04, p. 1-17. 2005. Disponível em:

http://www.revistafenix.pro.br/PDF5/ARTIGO%201%20-%20JOSE%20BARROS.pdf. Acesso em: 27 set. 2013.

BARROS, J. A. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63. 1º sem. 2011. Disponível em: <www.periodicos.pucminas.br>. Acesso em: 27 set. 2013.

BITTENCOURT, C. M. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set.1992/ago.1993. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo>.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 09-38.

BOAVENTURA, E. M. A Educação na Constituinte de 1946: Comentários. In. FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 191-199.

BORGES, V. R. A nova história e a história cultural. In: SANTOS, R. M. (org.). **História e Linguagens:** literatura, música, oralidade, cinema. Uberlândia: Asppectus, 2003. p. 21-40.

BRAGA, E. F. **Ensino Religioso:** Disciplina integrante das diretrizes curriculares do ensino fundamental. Goiânia, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). 118 fls. Departamento de filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <www.ucg.com.br >. Acesso em: 13 mar. 2012.

BRETAS, G. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1991.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito:** Escola pública e Escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.). **A Escrita da História:** Novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 07-37.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CAETANO, M. C. **O Ensino Religioso e a formação de seus professores**: dificuldades e perspectivas. Belo Horizonte, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: < www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=406>. Acesso em: 11 dez. 2012.

CARDOSO, M. Por uma história cultural da educação: Possibilidades de abordagens. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 287-302, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14627/8313>. Acesso em: 08 mai. 2012.

CASSIMIRO, A. P. B. S.; AGUIAR, I. P. de (orgs). **Educação e Religião**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

CASSIMIRO, A. P. B. S. Mediações entre educação, história e cultura no Brasil colonial. In: LOMABARDI, J. C; CASSIMIRO, A. P. B. S; MAGALHÃES, L.D.R. (orgs). **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CASTRO, C. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 01-24, 1º sem. 1997. Disponível em:< bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6699>. Acesso em: 05 jul. de 2013.

CAVALCANTI, A. de S. Currículo e Diversidade Cultural: uma abordagem a partir do Ensino Religioso nas escolas públicas. **Fundamento.** Revista de Pesquisa em Filosofia, Ouro Preto, MG, v. 1, n. 3, maio – ago. 2011. Disponível em: < www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n3/vol1n3-9.pdf> Acesso em 11 out. 2013.

CAVALIERE, A. M. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 131. p. 303-332, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0537131.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: Entre práticas e Representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jésus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHARTIER, R. **À beira da falésia:** A história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHAUVEAU, A; TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

CORALINA, C. Frei Germano. In: CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 23ª ed. São Paulo: Global, 2006. p. 56-60.

CORDEIRO, D. Como o Ensino Religioso está sendo implantado na rede pública estadual de Goiás. Goiânia, 2010. **(mimeo)**.

CORDEIRO, D. Para entender o Ensino Religioso III: As posições sobre Ensino Religioso hoje. 2011. **(mimeo)**.

CORDEIRO, D; MARINHO, D. M. B; LUCENA, M. L. F; et al. Ensino Médio. Ensino Religioso – Conteúdos Básicos Comuns. s/d. **(mimeo)**

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: Convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov.1996. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, s/p. 2006. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/revista>. Acesso em: 13 jun. 2012.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 285-302. maio/ago. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0437131.pdf>. Acesso em 15 ago. de 2013.

CUNHA, L. A Laicidade em xeque: Religião, moral e civismo na educação brasileira - 1931/97. **Olé - Observatório da laicidade do Estado**. Rio de Janeiro, p. 01-15, 2007b. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos_equipe2.html>. Acesso em: 13 jun. 2012.

CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia. Regime federativo a serviço da religião. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 dez. 2013.

CUNHA JUNIOR, C. F. da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. Católicos e liberais. 3 ed. São Paulo: Cortez –Autores Associados, 1986.

CURY, C. R. J. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 17, p. 20-37, jun. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n17/n17a04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: O retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP. n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. p. 03-28.

DIAS, A. L. M. Matemática no Brasil: um estudo da trajetória da historiografia. **Revista Brasileira de História da Matemática**. v. 2, n. 4, p. 169 – 195, 2002. Disponível em: < www.rbhm.org.br>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

DINIZ, D; LIONÇO, T. CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO; Letras livres: Ed. UnB, 2010.

EMMERICK, R. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana**. Sexualidad, Salud y Sociedad. n.5 – 2010. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 15 ago. de 2013.

FIGUEIREDO, A. de P. Primeiros passos do FONAPER: Um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In. POZZER, A. *et al* (orgs). **Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios**. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 19-32.

FISCHMANN, R. Ainda o Ensino Religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 01, n. 02, s/p, 2006. Disponível em: < http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/23/17>. Acesso em: 11 dez. de 2013.

FLECHA, R. D. **Do pecado pessoal ao pecado social:** A solidariedade na reatualização do ensino religioso na Companhia de Jesus. Belo Horizonte, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:<www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/.../2000000179.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

FONSECA, T. N. de L. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T.N. de L; VEIGA, C. G. **História e historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação.** Porto Alegre**.** n. 05, p. 28-49. 1992.

FRAGO, A. V. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas, SP. n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008. Disponível em: < http://cadermevalsaviani.weebly.com/uploads/7/9/1/7/7917091/rbhe18.pdf> Acesso em: 19 nov. 2012.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOBSBAWN, E. J. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWN, E. J.; RANGER, T. (orgs). **A invenção das tradições.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, J. S. B. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001a. p. 139-151.

HORTA, J. S. B. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-7: Contrapontos. In: FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001b. p. 200-239.

INCONTRI, D.; BIGHETO, A. C. Ensino confessional, laico ou inter- religioso? Qual a melhor resposta? **Revista de Educação**. CEAP**.** Ano 12, n.45. s/p. 2004. Disponível em: <http://www.gper.com.br/documentos/ensino_confessional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, n. 01. p. 09-17, jan./jun. 2001.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (orgs.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71.

JUNQUEIRA, S. R. A. O ensino religioso no Brasil: Estudo do seu processo de escolarização. **EDUCERE – Revista de Educação**. Paraná, v.01, n. 02, p. 03-18, 2001. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/821/718>. Acesso em 10 out. 2012.

JUNQUEIRA, S. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A. O Ensino Religioso na pós-graduação brasileira. In: POZZER, A; CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L. B. de; KLEIN, R. (orgs). **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso n Brasil: Memórias, propostas e desafios**. Obra comemorativa aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 137-152.

JUNQUEIRA, S. A. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. (org). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

KLUCK, C; NASCIMENTO, R. J; JUNQUEIRA, S. A. O Ensino Religioso e a contribuição da CNBB. In. JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. (org). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 105-126.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/Campus de Presidente Prudente. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/37361>. Acesso em: 15 mar. 2012.

LINHALES, M. A. A produção de uma forma escolar para o esporte: Os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da

Educação Física. In: OLIVEIRA, M. T. de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

LOPES, E. A. de L. O Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia: entre discursos e práticas. In: XVIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2009, Goiânia. **Anais eletrônicos**... Goiânia: UFG, 2009. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br >. Acesso em: 01 jun. 2012.

MACIEL, V. B. **Da Corte à Província, do Império à República, do Colégio Pedro II ao Liceu de Goiás:** dinâmicas de circulação e apropriação da Matemática escolar no Brasil, 1856-1918**.** Campo Grande/MS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 186 fls. Disponível em: <www.edumat.ufms.br>. Acesso em: 03 out. 2013.

MARTINS, M. do C. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 141-170.

MARTINS, A. M. S. Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. In. LOMBARDI, J.C; CASSIMIRO, A. P. B. S; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs). **História, cultura e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-136.

MONTEIRO DAVIDE, S. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro, 1853.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (org). **Currículo:** Questões atuais. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 09-28.

MOREIRA, A. F. Prefácio. In: GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, S. L. E ALMEIDA, J. M. G. de. "A Igreja na Primeira República". In: HOLANDA, S. B. de (org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III (Sociedade e Instituições), vol. 2, 2ª ed., São Paulo: DIFEL, 1986.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-162, set.1992/ago.1993. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596>. Acesso em: 08 jul. de 2013.

NASCIMENTO, R. J. **A Contribuição da Igreja Católica Apostólica Romana, por meio da CNBB, para a configuração do Ensino Religioso**. Curitiba, 2010. Dissertação (Mestrado em Teologia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 100 fls. Disponível em: < http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=198957>. Acesso em: 12 set. 2012.

NUNES, M. L. F; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**. v.8, n.2, p.55-77, jul/dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.htm> Acesso em: 05 jul. de 2013.

OLIVEIRA, L. B. de; CECCHETTI, E. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Ensino Religioso. In: POZZER, A; CECCHETTI, E; OLIVEIRA, L. B. de; KLEIN, R. (orgs). **Diversidade Religiosa e Ensino Religioso n Brasil: Memórias, propostas e desafios**. Obra comemorativas aos 15 anos do FONAPER. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010. p. 103-125.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf>. Acesso em: 05 jul. de 2013.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, R. Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p.115 -130, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jun. de 2013.

OLIVEIRA, R. P. de. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.153-189.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 172-212, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 de out. de 2012.

PEREIRA, J. H. V; NISHIMOTO, M. M. Ameaças ao estado laico: Ensino Religioso em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos**... Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012. s/p. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/3099p.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013

PINHEIRO, M. F. O Público e o Privado na Educação: Um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 255-291.

ROCHA, M. B. M. da. Tradição e Modernidade na Educação: O Processo constituinte de 1933-4. In: FÁVERO, O (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.119-138.

RIOUX, J. P. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A; TÉTARD, P. (org.) **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 39-50.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. L. dos. Religião e globalização: transformações contemporâneas no campo religioso brasileiro. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 2009,

Paraná. **Anais eletrônicos**... Paraná: UFPR, 2009b, p. 01-2. Disponível em: <www.humanas.ufpr.br/eventos/SociologiaPolitica>. Acesso em: 15 ago. de 2013.

SANTOS, B. M. dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica**: a História e os Estudos Sociais. Rio de Janeiro, 2009a. Tese (Doutorado em Educação). 295 fls, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, D. **História das Idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação.** Pelotas, RS, v.32, p. 123-139, jan./abr, 2009. Disponível em: <www.periodicos.ufpel.edu.br>. Acesso em: 03 out. 2013.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In. GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, V. da. (org). **Ensino Religioso: educação centrada na vida:** subsídio para a formação de professores. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano XX, n. 51, p. 09-28, nov./2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso em: 05 jul. de 2013.

SOUZA, R. F. de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE, 2003.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. **Escola, cultura e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

TEIXEIRA, R. **O Ensino Religioso nas escolas públicas municipais de Aparecida de Goiânia**. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Departamento de filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002. Disponível em: <www.ucg.com.br >. Acesso em: 13 mar. 2012.

TOLEDO, C. de. A. A. de.; AMARAL, T. C. I. do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas**. Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, SP, n. 14, p. 1-18, jul. 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>. Acesso em: 19 mar. 2012.

TOLEDO, C. de. A. A. de; IGLESIAS, T. C.; BARBOZA, M. A. O Ensino Religioso como componente curricular do Ensino Fundamental. In. CASSIMIRO, A. P. B. S.; AGUIAR, I. P. de (orgs). **Educação e Religião**. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 21-45.

VALDEZ, D; RODRIGUES, A. F.; OLIVEIRA, W. A. de. Livros solicitados para a infância escolar: província de Goiás (século XIX). In. SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Conhecimento e modernidade: novos e velhos desafios. 2010, Goiânia. **Anais eletrônicos**... Goiânia: UFG/FE: MEC/CAPES, 2010. s/p. Disponível em:<http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_Diane_Valdez__Ana_Fl__via_Rodrigues_e_Wanessa_Andrade_de_Oliveira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.

VALENTE, W. R. A disciplina Matemática: etapas históricas de um saber escolar no Brasil. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 217-254.

WAGNER, R; JUNQUEIRA, S. A. Uma breve história do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER (1995-2010). In: JUNQUEIRA, S. A.; WAGNER, R. (orgs). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 85-104.

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.