

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



ÉVELY ADRIANA DE LIMA LOPES

**HISTÓRIA DAS RELIGIÕES:
UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS**

GOIÂNIA
2015

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES EDIS-
SERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

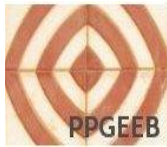
1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	ÉVELY ADRIANA DE LIMA LOPES		
E-mail:	evely-lobes@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	SEE de Goiás e SME de Goiânia		
País:	BRASIL	UF:	GO
		CPF:	59780509100
Título:	HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS		
Palavras-chave:	ENSINO - ENSINO RELIGIOSO- CURRÍCULO – HISTÓRIA DAS RELIGIÕES – DIVERSIDADE RELIGIOSA		
Título em outra língua:	HISTORY OF RELIGIONS - AN ALTERNATIVE CURRICULUM FOR RELIGIOUS EDUCATION IN GOIÁS		
Palavras-chave em outra língua:	Education, Religious Education, History of Religions, Religious Diversity, Curriculum.		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica		
Linha de Pesquisa	Práticas Escolares e Aplicação do conhecimento		
Data defesa: 23/10/2015			
Programa de Pós-Graduação:	ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO		
Orientador (a):	DR. DANILO RABELO		

3. Informações de acesso ao documento: Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO
 Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação. O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: ____ / ____ / ____



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ÉVELY ADRIANA DE LIMA LOPES

**HISTÓRIA DAS RELIGIÕES:
UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica, na área de concentração de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

DE LIMA LOPES, ÉVELY ADRIANA
HISTÓRIA DAS RELIGIÕES [manuscrito]: UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS / ÉVELY
ADRIANA DE LIMA LOPES. - 2015.

CD, 136 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. DANILO RABELO.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2015.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. ENSINO. 2. ENSINO RELIGIOSO. 3. CURRÍCULO. 4. DIVERSIDADE RELIGIOSA. 5.
HISTÓRIA DAS RELIGIÕES. I. RABELO, DANILO, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ÉVELY ADRIANA DE LIMA LOPES

**HISTÓRIA DAS RELIGIÕES:
UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O
ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino na Educação Básica**, aprovada em 23 de outubro de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores/as:

Presidente/Orientador
Prof. Dr. Danilo Rabelo
(CEPAE-UFG)

Membro Externo
Prof^a Dr^a Cristina de Cássia Pereira Moraes
(Faculdade de História-UFG)

Membro Interno
Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira
(CEPAE-UFG)

Membro Suplente
Prof^a Dr^a Anna Maria Dias Vreewijk
(CEPAE-UFG)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que, direta ou indiretamente, regozijaram-se com minha jornada, acreditaram em mim e foram suporte em momentos de fraqueza.

Meu especial agradecimento ao meu orientador, referência intelectual, guru e por que não, dileto amigo, Prof. Dr. Danilo Rabelo.

Sua generosidade e firmeza foram decisivas quando deixei de acreditar em mim, dilacerada por circunstâncias outras que tentaram esmorecer meu ânimo.

Agradeço aos meus amigos, que compreenderam meu recolhimento.

Às minhas filhas, pelos passeios não realizados por conta da produção deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, com quem tanto aprendi.

Aos meus professores, que despertaram novamente em mim o desejo de continuar a busca pelo conhecimento e aprimoramento pessoal.

À minha querida família em Anápolis: tia Divina, Gleide, Benoate, Luciana, Gleves, Fernanda, Isadora, Thalita, Juliana, Geraldo Júnior, Dálete, Haroldo pelo carinho e acolhimento nos momentos de profunda solidão.

Ao meu amado Marcel, pelo incentivo, força e inspiração que foram decisivos na etapa final.

DEDICATÓRIA

Aos meus saudosos pais Olga e J. Júnior, Às minhas filhas Victória e Virgínia.

RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais em Goiás. Debruçamo-nos sobre o conceito de laicidade como um princípio fundamental de governos democráticos e republicanos, sobre a relação desse princípio dentro da escola pública brasileira e todas as implicações derivadas daí.

A religião é um elemento integrante na construção da identidade de um povo e compreendido como um sistema de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais. Assim sendo, a História das Religiões é também o resultado das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas numa sociedade. Diante de uma série de alternativas temáticas, fizemos a opção intencional em conhecer mais a fundo o material norteador para as aulas de Ensino Religioso na rede pública: o currículo. Analisar também o conjunto das representações históricas, culturais, sociais e políticas que orientaram a presença do Ensino Religioso na escola pública no Brasil. Compreender a cultura religiosa de um povo é fundamental para compreender a sua história. Buscamos investigar as relações da escola com o seu entorno social e as contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos. O conflito inicial apresentado na problematização do tema parte de um raciocínio hipotético-dedutivo.

O empenho deste trabalho é colaborar para que os professores de Ensino Religioso da rede pública estadual do Estado de Goiás possam ampliar seus padrões de referência pelo reconhecimento da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa que compõe a sociedade brasileira por meio do currículo. O produto educacional sugerido é uma proposta curricular para o Ensino Religioso no Ensino Médio sob uma nova nomenclatura: História das Religiões, com aporte de outras áreas do conhecimento como História, Sociologia, Filosofia, Arte, Geografia e Linguagem.

Palavras-Chave: Ensino, Ensino Religioso, História das Religiões, Diversidade Religiosa, Currículo.

ABSTRACT

This work is a reflection on the religious education in public schools in Goiás. We looked in on the concept of secularism as a fundamental principle of democratic governments and Republicans on the relationship of this principle within the Brazilian public school and all derived implications there.

Religion is an integral element in building the identity of a people and understood as a symbolic system practices and beliefs relating to the invisible world of supernatural beings. Therefore, the History of Religions is also the result of social, political and economic established in a society. Faced with a series of thematic alternative, we made the deliberate choice to meet more fully the guiding material for religious education classes in public schools: the curriculum. Also examine the set of pageants, cultural, social and policies that guided the presence of religious education in public schools in Brazil. Understand the religious culture of a people is key to understanding its history. We seek to investigate the school's relationship with their social environment and social contradictions that manifest themselves in the struggle for a democratic school for all. The initial conflict presented in the subject of questioning part of a hypothetical-deductive reasoning.

With its commitment to work is to help the Religious Education teachers from public schools in the state of Goiás can expand their benchmarks for the recognition of cultural diversity, ethnic-racial and religious that compose the Brazilian society through the curriculum. The suggested educational product is a proposed curriculum for religious education in high school under a new nomenclature: History of Religions, with input from other areas of knowledge such as history, sociology, philosophy, art, geography and language.

Keywords: Education, Religious Education, History of Religions, Religious Diversity, Curriculum.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação;
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade;
ANEC - Associação Nacional De Educação Católica Do Brasil;
ANIS - Instituto De Bioética, Direitos Humanos E Gênero;
ART. – Artigo;
ATEA - Associação Brasileira de Ateus e Agnósticos;
CEE - Conselho Estadual de Educação;
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;
CIER - Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso
Ciergo - Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás
Cladem - Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONERE - Congresso Nacional de Ensino Religioso
CONER-GO - Conselho De Ensino Religioso De Goiás
CRB - Conferência Dos Religiosos Do Brasil
Ecos - Comunicação Em Sexualidade
EF - Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ER – Ensino Religioso
FEB - Federação Espírita Brasileira
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
Fonaper - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
Glmerj - Grande Loja Maçônica Do Estado Do Rio De Janeiro
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IURD - Igreja Universal do Reino de Deus
LBD - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIHS - Liga Humanista Secular Do Brasil
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OS - Organizações Sociais
Oscip - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
p. – Página

PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Parceria Público-Privada
PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCCs - Representantes de Componentes curriculares
s.d. – Sem data
Saego – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc - Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEE – Secretaria Estadual da Educação
SEPPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
SER - Subsecretaria Regional de Educação
Sinprodf – Sindicato dos professores do Distrito Federal
Sintego - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
STF – Supremo Tribunal Federal
TCE - Termo de Consentimento Esclarecido
Ujucarj - União Dos Juristas Católicos Do Rio De Janeiro
Ujucasp - União Dos Juristas Católicos De São Paulo
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modelos de Ensino Religioso.....	40
Tabela 2 - Modelos de Ensino Religioso.....	42
Tabela 3 – Classificação em Idade da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014):	64
Tabela 4 – Demonstrativo de Cargos, Quantidade de Servidores e Proventos da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás	65
Tabela 5 – Graduações da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	67
Tabela 6 – Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	69
Tabela 7 - Brasil: População residente, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação: 2000-2010.....	74
Tabela 8 - Cor e/ou Raça Declarada pela Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	75
Tabela 9 – Ascendência de Cor e/ou Raça Declarada pela Amostrada Pesquisada de professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	75
Tabela 10 - População residente, por grandes grupos de religião, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2000-2010).....	77
Tabela 11 – Religiões Declaradas pela Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	78
Tabela 12 – Religiões Declaradas pela Amostra Pesquisada de Professores Negros e Pardos de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)	79
Tabela 13 – Objetivos do Ensino Religioso de Acordo com a Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014) (Marcação Múltipla).....	80
Tabela 14 – Religiões estudadas e/ou previstas nas aulas de Ensino Religioso segundo a Amostra de Professores Pesquisados do Município de Aparecida de Goiânia-Go (2014) (Marcação livre)	85

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Capa do livro Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso do Fonaper.....94
- Figura 2** - Capa do Caderno Temático nº 1 – Ensino Religioso – Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da Escola – Fonaper94
- Figura 3** - Capa do Caderno Temático nº 3 – Ensino Religioso – Culturas e Tradições Religiosas ..95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I ESTADO LAICO E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA ...	23
1.1 Laicidade	23
1.2 Laicidade e a escola pública	24
1.3 O Ensino Religioso no Brasil - Breve histórico	26
1.3.1 Período Colonial	26
1.3.2 Período do “Reinado” – A Família Real entre nós	28
1.3.3 Período Imperial.....	29
1.3.4 Período Republicano	31
1.3.5 O Ensino Religioso na Constituição de 1988	34
1.4 Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 4.439/SP	36
1.5 Modelos de Ensino Religioso – Aspectos Conceituais	39
1.6 Pressupostos legais do Ensino Religioso	42
1.7 O currículo do Ensino Religioso em Goiás a partir de 1995	43
1.7.1 Matrizes Curriculares em Goiás.....	46
1.7.2 Matrizes de Habilidades do Ensino Religioso em Goiás	47
1.8 Incoerências em torno do Ensino Religioso	49
CAPÍTULO 2º PROSELITISMO E INTOLERÂNCIA: A EXCLUSÃO DO CANDOMBLÉ E DA UMBANDA NO ENSINO RELIGIOSO DE APARECIDA DE GOIÂNIA	52
2.1 Diversidade na escola	52
2.2 Pelo Brasil afora – situações envolvendo a diversidade religiosa	55
2.3 A exclusão do Candomblé no atual modelo de Ensino Religioso em Goiás	56
2.4 Caracterização da população ou amostra pesquisada	63
2.5 Formação de professores de Ensino Religioso em Goiás	67
2.6 Como o Ensino Religioso é trabalhado de fato nas escolas visitadas?	71
2.7 Cor ou raça?	74
2.8 A religiosidade dos professores de Aparecida de Goiânia	76
2.9 A marginalidade das religiões de matriz africana no atual modelo de Ensino Religioso	82

3º CAPÍTULO PRODUTO EDUCACIONAL - SUGESTÃO DE PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS.....	88
3.1 O Currículo como artefato cultural e ideológico	88
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper - PCNER.....	92
3.3 História ou Ciência das Religiões?	95
3.3.1 O Ensino Religioso em São Paulo – Opção pela História das Religiões	95
3.3.2 O Relatório Debray e a defesa da História das Religiões.....	97
3.3.3 O Ensino Religioso em Goiás - uma aposta na Ciência das Religiões	99
3.3.4 O Ensino Religioso no Rio Grande do Sul – a vez da interconfessionalidade.....	102
3.4 Produto Educacional.....	105
3.4.1 História das Religiões – uma opção pelo não proselitismo	105
3.4.2 Proposta Curricular: História das Religiões	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática em torno do currículo da disciplina Ensino Religioso surge da experiência da autora como professora e coordenadora da rede pública estadual em Goiás. São mais de dez anos investigando questões sobre a diversidade no espaço público laico seja ela de cunho religioso, cultural, étnico, de gênero, ideológica entre outras.

A inquietação especificamente com relação às questões religiosas surgiu nas comemorações do Dia da Consciência Negra (20 de novembro) do ano de 2003 em Goiânia. Como parte das festividades, a prefeitura trouxe a exposição de esculturas *Orixás da Bahia* do escultor Tati Moreno, e foram instaladas no Parque Vaca Brava, ponto turístico da cidade. Cada uma das oito esculturas de sete metros de altura representava um orixá: Iansã, Nanã, Ogum, Oxalá, Xangô, Iemanjá, Oxum e Oxóssi. Do panteão da mitologia ioruba com mais de duzentos orixás (PRANDI, 2001, p. 20) o artista procurou homenagear as divindades do candomblé mais populares no Brasil.

A iniciativa causou uma verdadeira comoção na cidade. Comunidades religiosas, políticos e escolas públicas se mobilizaram em eventos para a retirada das esculturas do “mal”. Apesar dos protestos, a exposição ficou na cidade conforme o cronograma previsto pela prefeitura, até o dia 10 de janeiro do ano seguinte. Atualmente, as esculturas estão no Dique do Tororó em Salvador, na Bahia e fazem parte do patrimônio cultural e turístico da cidade.

Incomodada com tanta discriminação contra os adeptos do Candomblé e outras manifestações religiosas não hegemônicas, iniciamos então, já como professora da rede pública estadual em Goiás, uma pesquisa sobre o perfil dos professores de Ensino Religioso na escola pública estadual na cidade de Aparecida de Goiânia em 2008 (LOPES, 2011). Uma das constatações desse trabalho foi o total desconhecimento das professoras¹ pesquisadas sobre a história, cultura, os mitos, a música, as lendas, a cosmogonia os povos oriundos da África e dos ameríndios contrariando as orientações da Lei 10.639/2003². Outro fato comprovado foi o desprezo pelas orientações curriculares da Secretaria Estadual de Educação, a falta de formação específica na área de ensino religioso e a carência de material (LOPES, 2011).

Outro fato intrigante é que como professora da rede pública estadual desde 2006,

¹ Na pesquisa citada 100% da amostra eram do sexo feminino.

² Lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" destacando aspectos históricos, culturais e religiosos dos povos do continente africano e dos povos ameríndios de forma interdisciplinar (BRASIL, 2003).

nunca nos deparamos com qualquer aluno que declarasse abertamente ser adepto do Candomblé. Observando mais atentamente, verificamos que a grande maioria dos alunos confessava ser católica ou evangélica. Raramente, um espírita se apresentava. Curiosamente, vez por outra encontrávamos um aluno sem religião. Surgiu então uma inquietação: onde estavam os alunos espíritas, os adeptos do Candomblé e da Umbanda ou de outras denominações religiosas não hegemônicas? Talvez, pelo medo do preconceito e da discriminação, esses jovens são condenados ao silêncio e à discriminação dentro de um espaço público laico que deveria garantir a liberdade de culto e de expressão a todos?

Temos a oportunidade novamente de revisitar o tema e investigar as orientações curriculares oficiais para o Ensino Religioso em Goiás. Como os professores da rede pública estadual lidam com a própria religiosidade dentro do espaço público? Como a África, sua cultura, história e religiosidade são apresentadas nas aulas dos colégios públicos estaduais na cidade de Aparecida de Goiânia, como sugere a Lei 10.639/03? Os professores apresentam as diversas manifestações religiosas existentes no mundo como parte da formação cultural de um povo, desconstruindo o ideal cristão eurocêntrico repassado aos nossos alunos por gerações?

Diante de uma série de alternativas temáticas, fizemos a opção intencional em conhecer mais a fundo o material norteador para as aulas de Ensino Religioso na rede pública: o currículo. Buscamos analisar também o conjunto das representações históricas, culturais, sociais e políticas que orientaram a presença do Ensino Religioso na escola pública no Brasil. Não é possível estudar a História e a Cultura da África, de suas várias etnias sem perpassar pela religiosidade de cada uma delas. O mesmo acontece com relação aos povos tupis. Aliás, a cultura religiosa de um povo é fundamental para compreender a sua história.

O empenho deste trabalho é colaborar para que os professores de Ensino Religioso da rede pública estadual do Estado de Goiás possam ampliar seus padrões de referência pelo reconhecimento da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa que compõe a sociedade brasileira por meio do currículo.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a construção de pontes de diálogo entre os agentes da escola pública (gestores, professores, alunos e comunidade escolar) com os fiéis de todas as religiões que nela convivem. Todos têm o mesmo direito, sejam os adeptos das religiões de matriz africana, indígena, não cristãs ou pagãs e até mesmo os ateus, os agnósticos e os sem religião. Pessoas que frequentam essa escola, mas são silenciados pelo estranhamento, pelo medo e pela discriminação. Separar a religiosidade de cultura religiosa é uma cisão que só pode ser garantida na escola por meio do currículo.

Para Vagner Silva (2005), a religião é um elemento integrante na construção da

identidade de um povo e compreendido como um sistema de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais. Religiões são, segundo o autor, “formas de expressão profundamente relacionadas à experiência social dos grupos que as praticam.” (SILVA, 2005, p.14). Assim sendo, a História das Religiões é também o resultado das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas numa sociedade. A religião também pode ser definida como...

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 1989, p. 67).

O professor deve ser preparado para promover debates, a construção e o exercício da alteridade na escola pública compreendendo a relatividade de opiniões, preferências, gostos, crenças, escolhas individuais e/ou grupais. Essas posturas preconceituosas históricas serviram tão somente para desmerecer, demonizar suas práticas religiosas não cristãs, perseguir e fomentar o ódio religioso que persiste até hoje.

Este trabalho pretende oferecer ao professor da rede pública uma colaboração curricular despida de preconceitos e humanista sobre as manifestações religiosas de várias etnias da humanidade a partir dos respectivos contextos histórico, cultural e político que fazem parte do mosaico identitário de cada uma.

O conflito inicial nasce da ambiguidade sugerida na própria Constituição brasileira. O Estado brasileiro se declara laico, desvinculado de qualquer religião, mas garante a inserção da disciplina Ensino Religioso no Art. 210, de matrícula facultativa destacando o respeito à diversidade religiosa. Das reflexões teóricas da lei e sua aplicabilidade na sala de aula surgem as reflexões entre aquilo que é possível, ético e legal.

Weber afirma que o Estado é a entidade que possui a exclusividade do uso legítimo da ação coercitiva para garantir o cumprimento das leis. Logo, em um Estado democrático é a lei que garante a liberdade individual, assim como os direitos e deveres, sejam eles do Estado ou do cidadão (WEBER, 1998). Ora, é a lei que mantém a ordem social, assegura o direito à individualidade e protege o cidadão inclusive do próprio Estado quando este ultrapassa seus limites de atuação. Então, temos uma lei que garante o ensino religioso nas escolas públicas. Como isso acontece? Os professores fazem proselitismo entre quatro paredes? As diversas manifestações religiosas têm espaço igualitário? Os adeptos do Candomblé terão seu direito garantido se decidirem invocar a lei e exigir um professor da mesma confissão de fé?

Segundo Rabelo (2007) as autoridades e elites coloniais lograram esforços para desqualificar e demonizar os mitos e rituais africanos. Somente a partir do conceito de relativismo cultural e a luta de intelectuais e artistas das camadas populares os aspectos positivos dessa cultura vêm sendo resgatados, no Brasil e na América Caribenha. Antropólogos, sociólogos, historiadores se debruçam sobre o tema com desenvoltura. E na escola básica? Como relativismo cultural sobrevive? Será que crianças e adolescentes candomblecistas têm voz, visibilidade e vontade na escola pública?

Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, crenças, escolhas, é aprender o respeito ao outro, ou seja, praticar a alteridade. O convívio entre diferentes é o grande desafio da escola. E, quando o indivíduo tem a possibilidade de conhecer e apresentar suas próprias práticas culturais, histórias, gestos, tradições, crenças ele se faz respeitar ao dar-se a conhecer.

Buscamos investigar as relações da escola com o seu entorno social e as contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos. O conflito inicial apresentado na problematização do tema parte de um raciocínio hipotético-dedutivo e adotaos como procedimentos: pesquisa bibliográfica, fonográfica, trabalho de campo por meio de entrevistas livres e semiestruturadas, questionário, com alunos e com professores de forma voluntária e observação em sala das aulas de em turmas do Ensino Médio regular e do regime integral da SEE de Goiás na cidade de Aparecida de Goiânia.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados ofereceu riscos à dignidade dos envolvidos.

Para participar deste estudo escolhemos dois colégios, os quais não tiveram nenhum custo, nem receberam qualquer vantagem financeira. Uma escola com aulas regulares e a segunda de período integral. Ambas estiveram subordinadas ao aceite prévio da direção da instituição.

A identidade dos entrevistados foi resguardada, assim como o direito aos voluntários e instituições de recusar a participar da pesquisa e ainda de interromper a participação em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo aos envolvidos. Quando finalizados, os resultados da pesquisa serão apresentados e estarão à disposição de todos os sujeitos e instituições pesquisados.

Os dados coletados foram considerados como enunciados de uma rede discursiva e, como discurso, eles se encontram carregados de sentidos, significados e intencionalidades. Desse modo, para o tratamento dos dados coletados serão utilizados os fundamentos da Teoria

do Discurso de Ernesto Laclau (BURITY, 2008). Essa teoria compreende o discurso como um entrelaçamento de dados a partir de um conjunto de relações conflitantes entre grupos hegemônicos atuantes nas relações sociais. Isso é evidenciado pelas possibilidades de polissemia dos significantes e significados e suas derivações no processo social. O autor entende o discurso “[...] como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (LACLAU, *apud* BURITY, 2008), para Laclau o discurso não tem como se dissociar da realidade extralinguística, que essa realidade adquire significado através do discurso por meio das ou nas relações sociais. O social é ilimitado e a unidade é inexequível, pois a infinidade de sentidos inviabiliza o todo unificado.

Compreendemos a escola como espaço social e, conseqüentemente, como *locus* de discurso. Entendendo que toda configuração social é significativa, o discurso compreende o linguístico e o extralinguístico, já que o discurso não é somente uma articulação entre fala e língua, mas o conjunto relacional composto pelos sujeitos, objetos e meio em que estão inseridos. De acordo com Burity (2010, p. 11),

O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são lugares de disciplinamento a ótica, ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso.

Sendo assim, nos apropriamos da Teoria do Discurso, pois é pelos embates discursivos que a sociedade se compõe e se forma. Tal perspectiva possibilita uma leitura mais dilapidada sobre a cultura e os fenômenos culturais e destaca a articulação que se dá entre práticas e sentidos. É a partir dessa abordagem que pretendemos aplicar a teoria em questão para analisar o Ensino Religioso no Brasil e em Goiás.

Inicialmente, procuramos a Gerência de Formação Central da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Goiás e o técnico responsável pela elaboração do currículo de Ensino Religioso e qualificação dos professores da disciplina ligados.

De acordo com o professor da Gerência de Formação da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o currículo de Ensino Religioso não privilegia nenhuma religião, mas sim o fenômeno religioso. Mas diante da impossibilidade física, “não há como atestar se os professores de Ensino Religioso atendem ao currículo, e nem verificar se dentro dos limites da

escola e mesmo na sala de aula, os demais professores fazem proselitismo da própria religião, discriminam os adeptos das religiões afro-brasileiras”. Além disso, a Cultura e História da África devem ser abordadas de forma interdisciplinar e não somente nas aulas de Ensino Religioso.

As anotações no diário de campo ou caderno de registro foram para apontamento das impressões, observações e reações da pesquisadora. Nesse instrumento, a análise das informações registradas e não corresponde à fala fidedigna dos entrevistados, mas o discurso filtrado pela percepção da pesquisadora.

Para enriquecer e conhecer uma das manifestações religiosas preteridas historicamente do espaço escolar, nós buscamos uma aproximação com o Movimento Negro, com grupos ligados ao Candomblé em Aparecida de Goiânia, à Capoeira, ao Samba de Roda e ao Afoxê como observadora participante, pelos métodos da antropologia e da sociologia para conhecer os agentes, os sujeitos sociais nos locais de suas práticas sociais, culturais e religiosas.

Esta dissertação de mestrado profissionalizante está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, “Estado Laico e Ensino Religioso na escola pública”, nos debruçamos sobre o conceito de laicidade como um princípio fundamental de governos democráticos e republicanos. Discutimos também sobre a relação entre o princípio da laicidade dentro da escola pública brasileira, suas ambiguidades, distorções e adequações. Em seguida, para contextualizar o Ensino Religioso no Brasil, apresentamos um breve histórico sobre a construção da disciplina ao longo de períodos históricos brasileiros: colonial, no momento em que a família real deslocou-se para o Brasil, no império e na república.

Em seguida, apresentamos mais detalhadamente a configuração da disciplina escolar Ensino Religioso na Constituição de 1988. Em seguida, apresentamos os fatos que culminaram na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439/SP na qual a Procuradoria Geral da União contesta o acordo entre a Santa Sé e o Governo Brasileiro cujo texto apresenta uma clara interferência dos princípios católicos através do Ensino Religioso na escola pública. Até a conclusão material dessa pesquisa, não fora divulgado o resultado do julgamento da ação. Certamente, a partir da decisão do ministro relator, teremos desdobramentos possibilitando novas investigações sobre o tema. A fim de situar o leitor sobre a complexidade conceitual que envolve a disciplina, apresentamos os modelos de abordagem do Ensino Religioso, seus aspectos conceituais e intencionalidades.

Em seguida, discorreremos sobre os aspectos legais que sustentam a presença do Ensino Religioso na escola pública e a construção do currículo da disciplina em Goiás a partir

da participação de entidades civis interconfessionais: o Fonaper, nacionalmente e o CIERGO no estado de Goiás. Apresentamos o currículo da disciplina, sua formação, características e a realidade no cotidiano escolar.

No segundo capítulo, “Proselitismo e intolerância: a exclusão do candomblé e da umbanda no Ensino Religioso de Aparecida de Goiânia” discutimos sobre a questão da diversidade na escola, espaço de direitos e deveres e de combate às desigualdades. Apresentamos algumas situações envolvendo a discriminação religiosa no Brasil, a exclusão do Candomblé nas salas de aula em Goiás a partir do atual modelo de Ensino Religioso oferecido pela rede estadual de educação.

Para corroborar nossos apontamentos, divulgamos os dados colhidos na pesquisa de campo que teve como intencionalidade verificar se as hipóteses iniciais se confirmariam: O proselitismo religioso na escola pública por parte dos professores que ministram as aulas de Ensino Religioso. As religiões de matriz africana são preteridas na escola pública em comparação com o cristianismo.

A seguir, refletimos sobre a formação de professores de Ensino Religioso em Goiás. Verificamos também como a teoria e a práxis se revelam de fato em torno desse componente curricular. Conceitos fundamentais para a compreensão da cultura de um povo como: cultura, raça, etnia etc. estão claros para professores e alunos? Estes conceitos podem de fato favorecer um diálogo sobre questões polêmicas como: fundamentalismo religioso, discriminação de todas as formas, intolerância, racismo... Procuramos também analisar como a opção religiosa dos professores interfere na condução das suas aulas, além de outras inquietações: A laicidade é um tema discutido e bem compreendido na escola pública? O preconceito contra as religiões de matriz africana existe de fato e impede participação na escola?

Já o terceiro capítulo, “Produto Educacional - Sugestão de proposta curricular para o ensino de História das Religiões para o Ensino Médio em Goiás” apresentamos nossa sugestão de produto educacional: uma alternativa curricular para o Ensino Religioso, sob uma nova roupagem - História das Religiões. A disciplina foi idealizada tendo como aporte outras áreas do conhecimento como História, Sociologia, Filosofia, Arte, Geografia e Linguagem.

Inicialmente, apresentamos aspectos conceituais do currículo como instrumento de inculcação cultural e ideológica. Exibimos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper, instituição interconfessional civil constituída a partir do interesse de um grupo de estudiosos sobre as questões que envolvem o Ensino Religioso no país.

Apresentamos como a disciplina – História das Religiões foi concebida no estado de São Paulo. Apresentamos também como a França, por meio do Relatório Debray, discute o

retorno da História das Religiões na escola pública, para resgatar uma cultura religiosa perdida ao longo dos tempos no berço dos ideais republicanos. Refletimos ainda sobre como o Ensino Religioso é compreendido no estado de Goiás a partir dos preceitos das Ciências das Religiões, orientação sugerida pelo Fonaper. Descrevemos também o modelo gaúcho da interconfessionalidade e suas semelhanças com o modelo goiano. Por fim, apresentamos o produto educacional gerado nessa investigação como uma alternativa plausível à compreensão da cultura religiosa da humanidade.

Garantir os direitos de todos nem sempre é uma tarefa fácil. As situações preconceituosas vivenciadas na escola em todas as áreas são recorrentes e complexas, exigindo cada vez mais do professor uma formação que o habilite a lidar com cada caso de forma imparcial. Além disso, é importante que o professor conte com políticas de gestão permanentes direcionadas ao combate à discriminação, seja ela qual for. Para compreender e respeitar a cultura de outros povos e etnias é imprescindível conhecer sua história. No entanto, isso não é possível ocorrer na sua totalidade sem uma visão panorâmica da religiosidade desses sujeitos. Cada indivíduo carregava consigo seus mitos e rituais, permitindo a assimilação do outro como parte integrante da natureza cósmica.

A escola, no entendimento de Paulo Freire (2001), deve ser compreendida como um espaço aberto à comunidade e a todos os seus atores (família, comunidade e movimentos populares). Essa mesma escola se aproxima desses grupos pelo diálogo para com eles aprender e assim poder ensinar algo a eles também. Essa escola “é a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. (...) os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas” (FREIRE, 2001, p.102). Pois para o autor, a ação educativa e a escola refletem as práticas sociais em que estão inseridas (ibidem, p.102).

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a prática pedagógica do ensino religioso e para o debate acadêmico e escolar sobre esta disciplina.

CAPÍTULO I ESTADO LAICO E ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

1.1 Laicidade

A laicidade ou secularidade é caracterizada pela separação das instituições civis da autoridade das confissões religiosas. Segundo Sandro Baffi (2013), ela teve suas origens na Reforma Protestante e foi uma conquista da França na Revolução Francesa. Mas o nascimento da democracia moderna, a partir do século XVIII está relacionado aos preceitos críticos filosóficos da política inglesa e francesa contra o poder arbitrário, presentes em John Locke e Voltaire respectivamente.

Segundo Miranda (2007), em seu artigo *Significado político da tolerância em Locke e Voltaire*, esses filósofos que conviveram com a Revolução Gloriosa³ na Inglaterra em 1688 e a Revolução Francesa de 1789 ofereceram um novo paradigma para a composição do Estado com uma expressiva participação dos cidadãos na vida pública e uma crítica contra o poder arbitrário dos déspotas. O autor afirma que a democracia moderna, como a conhecemos, surgiu com “um número de conflitos experimentados ao longo dos últimos séculos, mas a crítica ao despotismo⁴ interferiu de maneira decisiva nesse processo, pois feriu a imagem e comprometeu a credibilidade de governos e instituições que praticavam atos considerados irracionais e violentos” (2007, p. 288).

Locke⁵ (1978), no fim do século XVII, ao escrever a *Carta sobre a tolerância*, defende a separação entre o Estado e a Igreja. Enquanto a primeira instituição tem como função lidar com os interesses dos membros da comunidade, a segunda relaciona-se com a convicção íntima e a consciência dos indivíduos, dedicando-se ao culto de Deus e a conduzir os homens a um conforto espiritual. São dois campos distintos de atuação: um voltado para o bem público (Estado) e o outro, atuando na esfera do foro íntimo (Igreja). Para Locke, o soberano deveria legislar somente sobre temas de interesse da sociedade como um todo, e não se envolver e nem tentar regular questões individuais como as convicções religiosas (LOCKE, 1978, p. 3-8, 36-38). O termo “soberano” aqui pode ser interpretado em uma democracia como a figura

3 A Revolução Gloriosa em 1688 se ergue contra o modelo absoluto de governo do rei e passa a privilegiar o Parlamento, reconhecido como o poder Legislativo e soberano do país (POCOCK, 2000).

4 “Entre os regimes políticos descritos por Montesquieu, o despotismo é a soberania absoluta e ilimitada exercida por um único homem. A expressão ‘despotismo esclarecido’ é compreendida como o sistema de governo que, na segunda metade do século XVII, tentou adaptar o absolutismo de certas monarquias europeias ao espírito novo da filosofia das Luzes” (DUROZOI & ROUSSEL, 1993, p.130).

5 John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês, Sua teoria política deixou grande contribuição ao desenvolvimento do liberalismo, principalmente a noção de Estado de direito.

jurídica responsável por legislar em nome do povo, ou seja, o Poder Legislativo.

Voltaire⁶ (1993) amplia a discussão iniciada por Locke com um discurso veemente contra a intolerância, elevando a liberdade de pensamento a um direito inalienável, articulando o debate a respeito do despotismo com a defesa da liberdade religiosa. Para Voltaire (1993), o despótico era aquele governante que não conseguia aplacar seu fanatismo e ambições diante de questões de interesse público. Um governo marcado pelo despotismo é descrito pelo filósofo pela inexistência de leis claras e pela estreita relação entre força física e religião.

Desse modo, Locke e Voltaire, sobre a relação entre tirania e governo legal, evitam classificar a legitimidade de um governo por conta do sistema escolhido: monarquia ou república. Monarquias e repúblicas são compostas a partir de condições históricas, geográficas de cada povo. Não há como decidir qual dos dois sistemas é o melhor. Entretanto, os dois filósofos concordam que toda forma de poder que se impõe por intermédio de limitações legais e não respeita o direito de escolha do indivíduo para questões pessoais revela-se injusto e opressor (MIRANDA, 2007, p. 289-290).

MIRANDA (2007) sintetiza assim a contribuição dos filósofos:

[...] Significado político da tolerância em Locke e Voltaire a tolerância mútua entre os indivíduos também é fundamental. [...] Voltaire aprende com Locke e com os ingleses que a tolerância é fator decisivo para a vida política. Todavia, ela só floresce onde a convivência com a multiplicidade de crenças e de opiniões é aceita tanto pelo poder público quanto pelo conjunto dos cidadãos. A tarefa do filósofo, portanto, não se resume a convencer o príncipe a tolerar muitas manifestações religiosas, mas alertar todos os homens cultos de que o respeito ao outro é o melhor caminho para a liberdade (MIRANDA, 2007, p. 298-299).

O princípio fundamental da laicidade é a boa convivência religiosa, na qual o Estado não interfere na religião e nem esta se envolve em questões políticas, já que são instituições que atuam em esferas e exercem autoridade de formas distintas. Por boa convivência religiosa, subentende-se que todas as manifestações religiosas tenham um diálogo respeitoso com as religiões alheias, ateus, agnósticos e com os sem religião.

1.2 Laicidade e a escola pública

A secularização impede o Estado brasileiro de associar, privilegiar quaisquer manifestações religiosas como descreve o art. 19 da atual Constituição brasileira, de 1988, o qual

⁶ Voltaire (1694-1778) foi um filósofo e escritor francês, um dos grandes representantes do Movimento Iluminista na França.

proíbe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, "estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento, ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público" (BRASIL, 1988). Fica claro então que a laicidade é um princípio constitucional em todos os espaços públicos.

Na França a laicização da escola foi idealizada por uma série de leis, votada entre 1882 e 1886, mais especificamente a Lei Ferry de 1882. Esse conjunto de leis estabelecia a obrigação do Estado de oferecer uma escola pública, gratuita e laica. Em um discurso de 1880, na Câmara de deputados, Jules Ferry defendeu a laicidade na escola nos seguintes termos:

A neutralidade religiosa da escola, a secularização da escola, se preferirem um termo familiar ao nosso vocabulário político, é, a meu ver e aos olhos do Governo, a consequência da secularização do poder civil e de todas as instituições sociais, da família, por exemplo, que constitui o regime daqueles que virão depois de 1789. (FERRY *apud* BAFFI, 2013, p. 37) (tradução livre nossa).

O estado laico francês e suas instituições foram consolidados no início do século XX: em 1901 por meio da Lei das Associações⁷, em 1905, pela lei que separou o Estado das igrejas. Iniciou-se então, naquele país, um conflito que se concentrou no tocante às escolas, às congregações, aos bens da igreja e à política estrangeira da República. As relações diplomáticas entre o Vaticano e a França foram rompidas em 1904, cristalizadas pelas oposições ideológicas e pragmáticas (PINTASSILGO, 2011, p. 38-39). Dessa forma, o ensino religioso foi suprimido das escolas públicas francesas desde o final do século XIX. Atualmente, o tema voltou a ser discutido e está sintetizado no Relatório Debray, de 2002.

O documento, segundo Luís Mendes Pinto (2012), foi a síntese de uma série de estudos e publicações de estudiosos franceses que analisavam o papel da religião no mundo atual, do esvaziamento e banalização da cultura religiosa na França. Além disso, destacavam que o papel da escola laica seria lidar com o fenômeno religioso, nacionais e internacionais, como parte de uma estrutura cultural verdadeira para os indivíduos (PINTO, 2012).

Em seu documento ao Ministro da Educação da França, Régis Debray⁸ usa como

⁷ Na França existem os seguintes tipos de Associações: Associações de fato, que é um agrupamento de pessoas que não efetuaram nenhuma declaração de existência, não possuindo patrimônio nem capacidade de direito; Associação declarada, que é a forma mais comum, que segue as formalidades legais, possuindo capacidade jurídica; e de utilidade pública reconhecida, quando a autoridade competente admitir a importância e o papel de utilidade pública da Associação, que deverá respeitar determinadas obrigações (MAIELLO, 2012, p.22-23).

⁸DEBRAY, Régis. *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque: rapport au ministre de l'Education nationale*. Paris: Odile Jacob, 2002.

argumento maior, não a valorização de uma cultura religiosa, mas sim, um direito de exercer o livre pensar:

Não se trata, pois, de reservar um lugar à parte para o fenômeno religioso, privilegiando-o exageradamente, mas de usar todos os trunfos disponíveis, permitindo aos alunos treinados, por outro lado, para e pela engrenagem consumo-comunicação, tornarem-se cidadãos plenos, assegurando-lhes o seu direito ao livre exercício do pensamento. O objetivo não é o de repor “Deus na escola”, mas de prolongar o itinerário humano por múltiplas vias, tanto quanto a *continuidade cumulativa*, chamada também *cultura*, distingue a nossa espécie animal das outras, menos afortunadas. Tradições religiosas e o futuro das Humanidades estão no mesmo barco. Não reforçaremos o estudo do religioso sem reforçar o estudo em si mesmo.

E é aqui que a história das religiões pode tomar a sua plena pertinência educativa, como meio de unir o curto ao longo prazo, recuperando os encadeamentos, as produções longas próprias da humanidade, que tende a diluir a esfera audiovisual, apoie-se repetitiva do instante (DEBRAY *apud* PINTO, 2012, 18-19) (Grifos originais).

1.3 O Ensino Religioso no Brasil - Breve histórico

1.3.1 Período Colonial

Durante a colonização, ocupação ou exploração da América e de outros continentes, a Igreja cristã, foi conivente e coparticipante ao apoiar, abençoar e enviar missionários com a missão expansionista cristã. A escravidão e catequese dos infiéis (sarracenos, negros e índios) foram referendadas por papas e após a Reforma Protestante, por ministros evangélicos.

Essa situação legitimava a ação dos exploradores e escravagistas, pois agiam em nome de Deus e atendiam à ordem dos primeiros apóstolos cristãos de divulgar e disseminar o cristianismo. “A escravidão foi em nome de Deus e em nome do Evangelho. Por causa disso, povos inteiros foram massacrados e continuam oprimidos. Até hoje, as comunidades negras e índias sofrem consequências da escravidão por conta do caráter expansionista do cristianismo” (BARROS, 2009, p. 36).

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (1986) o modelo adotado no Novo Mundo de grandes latifúndios e mão-de-obra escrava favoreceu a ação de ordens religiosas que partiam em busca de novos fiéis e servidores. No Brasil, destaque para a Companhia de Jesus que oferecia educação humanística para os filhos dos senhores da casa grande e catequese para os índios, escravos e mestiços. Romanelli (1986) esclarece que as condições que favoreceram a ação educativa dos jesuítas foram a “organização social” e o “conteúdo cultural”. Por organização social, a autora cita que a divisão social e econômica bem definida, promoveu o privilégio

gio do acesso ao conhecimento somente aos filhos de uma elite bem reduzida até então. A escola era frequentada somente pelos filhos homens. As mulheres e os primogênitos estavam excluídos. Os primogênitos recebiam somente uma educação rudimentar, pois lhes cabia a preparação para assumir os negócios da família. Já por conteúdo cultural, a Romanelli explica que na “península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos” (ROMANELLI, 1986, p. 34).

A partir da sua chegada à Bahia em 1549, os padres jesuítas em princípio, conforme Romanelli (1986):

(...) acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e na educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminha-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados (ROMANELLI, 1986, p.35).

Dessa forma a educação oferecida pelos jesuítas foi se tornando uma marca que diferenciava e fortalecia a elite brasileira. Essa “educação de classe”, segundo Romanelli (1986):

(...) atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto almejado por todo aquele procurava atingir *status* (ROMANELLI, 1986, p. 35-36).

Contudo, a partir do séc. XVII essa hegemonia começa a declinar até à expulsão dos jesuítas da colônia pelo Marquês de Pombal, em 1759. Segundo Maria Luísa Santos Ribeiro (1992) os motivos apresentados para justificar a expulsão da Companhia de Jesus era que esta, adquiriu ao longo da sua permanência no Brasil, um poder econômico “que deveria ser devolvido ao governo” (RIBEIRO, 1992, p. 33). Além disso, a ordem educava a elite cristã a serviço da mesma, para engrossar o número de agregados e não para atender aos interesses do país. (RIBERO, 1992, p. 33-34).

Inicia-se o período em que o Estado assume a responsabilidade pela educação por meio da Reforma Pombalina. Segundo Junqueira (2011), a reforma adotou um modelo educa-

cional marcado pelo racionalismo do Iluminismo, mas a educação não rompe com o elitismo. O Ensino da Religião assume seu perfil catequético direcionado aos índios, escravos e aos filhos dos colonos menos abastados. A elite permanecia sendo educada nas escolas europeias (JUNQUEIRA, 2011, p.37).

Com o fim da administração escolar pelos jesuítas, o marquês de Pombal instituiu as aulas régias de Latim, Grego e Retórica que, de acordo com Claudino Piletti (2012) “nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus” (PILETTI, 2012, p.74).

Romanelli (1986) destaca também o seguinte:

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 1986, p.36).

As mudanças sugeridas nesse período foram mais estruturais que metodológicas, pois, os instrutores incumbidos do magistério eram de formação jesuíta, os jovens abastados continuavam partindo para a Metrópole em busca de formação superior na Universidade de Coimbra. Mas uma nova realidade contribuiria para o fim da hegemonia do Marquês de Pombal. O descontentamento dessa elite letrada diante das mudanças que o novo ciclo da mineração trouxe na sociedade brasileira (RIBEIRO, 1992, p. 35-6).

As circunstâncias políticas e econômicas em Portugal nada promissoras culminaram no movimento “Viradeira”, durante o governo de D. Maria I. Esse movimento caracterizava-se pelo “combate sistemático ao pombalismo, a tentativa de retornar à tradição, vista, mais uma vez, como a maneira adequada de se resolverem os problemas, problemas estes que, e realidade, se vão agravando (RIBEIRO, 1992, p.36)”.

1.3.2 Período do “Reinado” – A Família Real entre nós

Diante de um cenário internacional conturbado, Portugal com a tradicional aliança com a Inglaterra, viu-se diante de uma ameaça que vinha varrendo da Europa o velho absolutismo – Napoleão Bonaparte e seu projeto imperial. Não restou alternativa à coroa portuguesa senão partir às pressas para a colônia do Brasil em 1808, acompanhada de sua corte. Contudo,

a vinda da Família Real para o Brasil foi decisiva para o início de grandes transformações (RIBEIRO, 1992, p. 39).

A primeira resolução de D. João no Brasil foi decretar a abertura dos portos brasileiros às “nações amigas”, atendendo aos anseios dos comerciantes brasileiros. Além disso, foi liberado o funcionamento de fábricas e manufaturas. O rei implantou na cidade do Rio de Janeiro seus Ministérios, Secretarias, Tribunais, Juntas de Comércio, Casa da Moeda e o Banco do Brasil. Além de incrementar a cultura com a inauguração da Academia de Belas Artes, Escola de Medicina, Biblioteca Real, Imprensa Régia, Museu Real, Jardim Botânico (RIBEIRO, 1992, p. 39-40). Essas iniciativas foram motivadas para atender anseios de uma corte acostumada aos requintes culturais do velho mundo e uma burguesia local ascendente.

Esse curto período gerou um impacto significativo na educação brasileira como descrevemos anteriormente:

A vinda da Família Real e a Independência contribuíram no sentido de que se orientasse a educação brasileira para a formação das elites dirigentes, sob forte influência da Igreja Católica. Além de algumas iniciativas legais – método Lancaster criação de escolas, gratuidade do ensino, entre outras-, nada mais foi feito pelo governo central em benefício do ensino primário. Este foi deixado ao encargo dos governos provinciais. Mesmo com a promulgação da primeira lei orgânica do ensino primário, em 1827, o ensino da moral cristã e “doutrina da Religião Católica Apostólica Romana” (BRETAS, 1991) foi garantido por lei, provando que permanecia inalterada a cumplicidade entre o Estado e a Igreja Católica (LOPES, 2011, p. 446).

Segundo Ribeiro (1992), após a vinda da Família Real e de grande parte da corte, Portugal passou a ser administrada por ingleses, após a expulsão dos franceses em 1809. Entretanto, com o passar dos anos, a elite emergente na Metrópole concebe a Revolução Constituinte em 1820. Diante do quadro conturbado, o rei e sua corte foram obrigados a retornar. Além do retorno imediato da família real, esse novo grupo, pregava na revolução o retorno do sistema colonialista de exploração da colônia: perda da categoria adquirida pelo Brasil de vice-reino e fechamento dos portos (RIBEIRO, 1992, p. 38-39). Mas o rei, muito habilmente, manteria a influência portuguesa no momento seguinte: o Império brasileiro sob o comando de D. Pedro I.

1.3.3 Período Imperial

A partir da Independência do Brasil em 1822 e a instalação do Império, o catolicismo foi oficializado como “religião” do Estado pela Constituição de 1824. Lembrando que

o catolicismo é uma ramificação do cristianismo, esta sim uma religião de fato. Essa confusão conceitual e de nomenclatura, evidencia a tentativa de distanciamento da Igreja Católica das outras religiões cristãs. Essa Lei Magna foi constituída “em nome da Santíssima Trindade”, de acordo com o Artigo 5:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo (*sic*) (BRASIL, 1824).

Além disso, o imperador, por meio do Padroado Régio⁹ podia nomear bispos e pagava ordenados aos padres com recursos do governo. O período foi marcado pela concessão de poderes do Estado à Igreja com a clara intenção de favorecer o trabalho da catequese em terras brasileiras. (MUNIZ, 2014, p.60)

Percebemos que na nossa primeira Constituição já foi contemplado o direito ao culto às outras religiões, mesmo que o Estado assumisse uma religião oficial. Contudo, a questão da boa convivência religiosa estava somente começando, pois de acordo com Mariano (2013):

À medida que as perseguições e impedimentos fomentados pela Igreja Católica iam aumentando, a quantidade de adeptos das varias religiões no Império cresciam, ganhavam força para começar a fomentar Ordenamentos Jurídicos que pudessem garantir a todas as religiões o direito de liberdade religiosa no âmbito público, incomodando diretamente a Igreja Católica Romana que tinha uma enorme preocupação em se manter no poder por sua hegemonia religiosa estatal (MARIANO, 2013, p.21).

Para regulamentar o inciso 32 do artigo 179 da Constituição Imperial, foi criada a primeira Lei Nacional de Instrução Pública, em 15 de outubro de 1827. A Lei Complementar no seu Artigo 6º descreveu em linhas gerais os conteúdos obrigatórios das escolas de “primeiras letras”. O ensino religioso católico foi incluído “como manifestação de um esforço de escolarização da religião” (JUNQUEIRA, 2011, p. 38):

Art. 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).

⁹ Padroado Régio foi instituído no séc. XV e foi oficializado em Portugal e todo seu império em 1827 pela bula papal *Proeclara Portugalliae* (MUNIZ, 2014, p.60).

Apesar dos dispositivos legais, o ensino primário sob a responsabilidade das províncias não prosperou. De acordo com Claudino e Nelson Piletti as razões para o fracasso dessa iniciativa para implementação de um projeto educacional popular de amplo alcance foram, dentre outras: o orçamento limitado das províncias, a proibição do ingresso dos escravos e o ensino primário não era pré-requisito para ingresso ao ensino secundário (PILETTI, 2012, p.102).

Sobre o Ensino Religioso, Muniz (2014) lembra que o Ensino Religioso esteve presente ao longo dos períodos Colonial e Imperial nas escolas públicas no Brasil em virtude da ligação histórica e contextual entre Igreja Católica e Estado. Segundo a pesquisadora, foi com a “representação social, das práticas e apropriações criadas a partir dessa instituição (Igreja Católica), que o ensino religioso constitui-se em disciplina escolar e alcançou *status* de tradição curricular” (MUNIZ, 2014, p. 64).

1.3.4 Período Republicano

Na proclamação da República em 1889 as forças secularizantes que se formaram no império separaram o Estado e a Igreja Católica. Contudo, foi só na Constituição republicana de 1891 que houve a garantia do ensino laico nas escolas públicas. Já o Ensino Religioso foi abolido das escolas públicas pela Reforma Educacional de 1890 que atendia aos ideais positivistas de Comte em voga e em defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, abandonando a “ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista” (JUNQUEIRA, 2011, p. 39).

De acordo com Muniz (2014), a Igreja Católica não aceitou ser preterida do campo educacional e levanta a bandeira a favor do Ensino Religioso. A pesquisadora define da seguinte forma a nova postura da Igreja Católica:

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 (MUNIZ, 2014, p. 66).

Segundo a autora, a Igreja Católica de forma concatenada organizou-se, pressionando o governo para uma Revisão Constitucional nos anos de 1925 e 1926, justamente nos

artigos relacionados ao Ensino Religioso na escola pública e o reconhecimento da religião católica como a religião da maioria da população brasileira. “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” (MUNIZ, 2014 p. 67-68). Apesar da pressão popular as emendas não foram aprovadas. No lugar do Ensino Religioso, surge a “disciplina Educação Moral”. Para Muniz (2014), o Ensino Religioso não estava oficializado na escola, mas de fato, permanecia na grade curricular sem alterações, conforme sua defesa abaixo:

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 (MUNIZ, 2014, p. 68).

Cury (1993, p. 34) destaca que ao apoiar Getúlio Vargas na Revolução de 1930, a Igreja Católica assume seu papel como instituição com força e representatividade social e vê seu esforço coroado pelo retorno do Ensino Religioso, mesmo que de forma facultativa, nas escolas públicas de todo país por meio do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, assinado pelo Ministro Francisco Campos. Contudo, apesar do retorno, ele não assegurava de fato a disciplina, pois de acordo com o Art. 11º “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).

Vale ressaltar o Manifesto dos Pioneiros da educação nova, referendado por vinte e sete educadores em 1932 surgiu como resultado político doutrinário da ABE (Associação Brasileira de Educação) em prol de um PNE - Plano Nacional de Educação. Os documentos, entre outras propostas, defendiam o ensino público gratuito e laico (GADOTTI, 2002, p. 233). Logo, esse grupo se opunha diretamente aos interesses da Igreja Católica. Esta, como resposta, criou uma “comissão de notáveis católicos” com propósito de representação política, cujo assistente religioso era o Padre Leonel Franca. Um dos temas defendidos pelo grupo era o Ensino Religioso nas escolas (CURY, 1993).

Com a instauração do Estado Novo em 1937, a Constituição de 1934 foi revogada, sendo imposta uma nova Carta Magna. Mais uma vez, uma disciplina escolar figura na lei maior da nação, de acordo com o Artigo 133, que dizia o seguinte: “O Ensino Religioso pode-

rá 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). Considerando o contexto político peculiar, foi somente no Estado Novo, em toda a história da República brasileira em que a oferta da disciplina Ensino Religioso deixa de ser obrigatória, mas sim facultativa. Cury (2004) destaca que “é importante ressaltar que, desde o decreto sobre o ensino religioso de 1931, até hoje, tal disciplina sempre foi caracterizada como de matrícula facultativa para uma oferta obrigatória, embora sob as leis orgânicas do Estado Novo até 1946 ela também fosse de oferta facultativa” (CURY, 2004, p.187).

Depois de doze anos, o Estado Novo chega ao fim, e mais vez surge a necessidade da elaboração de uma nova Constituição em 1946. No capítulo educacional, a discussão mais calorosa foi justamente sobre o Ensino Religioso. Os parlamentares da oposição se valeiram das prerrogativas do Estado laico e da diversidade religiosa nacional. Admitiam 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” (MUNIZ, 2014, p.76). Já os parlamentares em prol do Ensino Religioso no currículo escolar, não abriam mão de garantias com relação ao horário normal das atividades escolares, ao modelo confessional e à matrícula obrigatória na disciplina.

Após embates em torno do tema, a Constituição de 1946 define 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).

Cury (1993) afirma que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início neste mesmo ano e atendia às exigências da Constituição de 46. A proposta não trouxe grandes alterações, seguindo uma equação recorrente: matrícula facultativa para uma disciplina obrigatória. De acordo com o autor, faziam parte da Comissão de Estudos Preparatórios para a elaboração da LDB vários líderes católicos. A primeira LDB brasileira foi aprovada em 1961, a Lei nº 4.024/61. (CURY, 1993). Sobre o Ensino Religioso na primeira LDB, Muniz conclui que:

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 configurava, portanto, em mais uma peculiaridade que envolve sua formatação (MUNIZ, 2014, p. 77).

No Regime Militar, a partir de 1964, a educação foi instrumento para o projeto de desenvolvimento, mas escola também foi tomada como uma “instituição formadora da ordem reinante” (CURY, 1993, p. 29). Para isso, o governo militar delegou a um pequeno grupo, em um tempo reduzido, a elaboração de uma nova lei para a educação, a Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. O Ensino Religioso manteve sua estrutura, só que agora sua oferta também era estendida para o 2º grau. Além disso, foi revogada a proibição do Estado em assumir a responsabilidade de pagamento dos professores, abrindo uma possível interpretação de acesso do professor de Ensino Religioso por concurso público. As mesmas características se mantêm nas leis seguintes sobre as diretrizes educacionais: Lei 5.692/71 e a Lei 7.044/82. Ambas reconheciam a atividade docente do professor de ensino religioso, assim como “atribui à autoridade eclesiástica respectiva a competência para nomear, registrar, acompanhar e treinar os professores de ensino religioso” (CURY, 1993, p. 29-30).

Com o fim do período militar e a redemocratização nacional evoluíram na elaboração de uma Nova Constituição, denominada de “A Constituição Cidadã”, já que a cidadania passa a ser “o fundamento da República, a prevalência dos direitos humanos é um dos princípios de nossas relações internacionais” (CURY, 2004, p.184).

1.3.5 O Ensino Religioso na Constituição de 1988

A emblemática relação do Brasil com a Igreja Católica, ao longo da sua história, pode ser ilustrada a partir da inserção da disciplina Ensino Religioso em quase todas as suas leis

maiores, com exceção de uma, como vimos anteriormente.

A Constituição de 1988 deixa bem claro como deve ser a relação do governo brasileiro, em todas as esferas, com as diversas manifestações religiosas, não mais exclusivamente com a Igreja Católica, no seu artigo 19:

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

Cury (2004) destaca que a laicidade é explicitada de forma bem específica, o respeito aos cultos de todas as religiões inquestionável podendo haver colaboração do Estado e as instituições quando necessário, a favor de toda a sociedade, como acontece nos serviços de filantropia.

Logo no primeiro artigo da Constituição Federal, inciso III, a dignidade do ser humano é descrita como sendo um dos pilares da República. No Art. 3º o objetivo caro à nação é a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A Carta Magna busca então garantir a cidadania, além de manifestar o “repúdio a toda e qualquer forma de discriminação e a assinalação de objetivos maiores como a cidadania em nível nacional e os direitos humanos em nível internacional” (CURY, 2004, p. 184).

Para garantir os princípios de liberdade e igualdade, o Art. 5º da Constituição Federal descreve uma série de direitos e deveres individuais e coletivos. Com relação especificamente à diversidade religiosa, destaque para os seguintes incisos:

- VI- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias;
- VII- é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;
- VIII- ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988).

Com relação ao Ensino Religioso como disciplina escolar é reservado um artigo exclusivo no capítulo reservado à Educação, logo se trata de uma prerrogativa constitucional. O art. 210, § 1º diz que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal deixa claro que a matrícula ao ensino religioso é *facultativa*. Segundo Cury (2004), “trata-se de um dispositivo vinculante. Logo, é um princípio nacional e abrange o conjunto dos sistemas e suas respectivas redes públicas e privadas” (CURY, 2004, p. 185).

Sobre o caráter facultativo, Cury (2004) ainda traz a seguinte reflexão:

Ser facultativo é não ser obrigatório na medida em que não é um dever. O caráter facultativo caminha na direção de salvaguardas para não ofender o princípio da laicidade. (...) O caráter facultativo de qualquer coisa implica o livre-arbítrio da pessoa responsável por realizar algo que se lhe é proposto. A faculdade implica pois a possibilidade de poder fazer ou não, de agir ou não como algo inerente ao direito subje-

tivo da pessoa. Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro. Não se configura como opção a inatividade, a dispensa ou as situações de apartamento em locais que gerem constrangimento (CURY, 2004, p. 189).

1.4 Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 4.439/SP

As questões entre Igreja Católica e Estado brasileiro relacionadas com o Ensino Religioso escolar foram brevemente aqui apresentadas. Nesse percurso histórico, um fato evidenciou-se recorrente: a insistência da Igreja Católica na participação na educação nacional por meio do Ensino Religioso.

Uma significativa vitória da Igreja Católica nessa “cruzada educacional” foi justamente a Concordata¹⁰ e 2008, promulgada pelo Presidente Lula pelo Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010). Nesse acordo o Governo brasileiro e a Santa Sé, instituição política, estabelecem um acordo que versa sobre privilégios fiscais, políticos, trabalhistas e, em especial, sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas. Vejamos mais de perto o Artigo 11 da Concordata que trata sobre a questão:

Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.
§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

Mesmo que a diversidade religiosa tenha sido citada, é evidente que se trata de um acordo tendencioso. Essas orientações contrariam a LDB Nº 9394/96 que nos parágrafos 1º e 2º do artigo 33, incluídos pela Lei nº 9.475, de 22/07/1997, determinam que o conteúdo do

¹⁰ Concordata é o nome que se dá a um tratado firmado entre o Vaticano/Santa Sé e qualquer outro Estado, que confere privilégios para a Igreja Católica operar no território do país em questão. Em geral, são estabelecidas condições especiais de atuação nas instituições estatais (escolas, hospitais, prisões, Forças Armadas), acesso aos meios de comunicação de massa, isenções tributárias, recebimento de recursos financeiros públicos etc. As negociações iniciaram durante a visita do papa Bento XVI ao Brasil, em maio de 2007. Em novembro de 2008 o ministro brasileiro das Relações Exteriores, Celso Amorim, e o secretário de Estado do papa, cardeal Bertone assinaram o documento na cidade do Vaticano. Em 27 de agosto de 2009, o acordo foi homologado pela Câmara dos Deputados, mediante decreto legislativo, o qual, depois de tramitação incrivelmente rápida, foi aprovado pelo Senado. Às vésperas do carnaval de 2010, o presidente Lula assinou o Decreto n. 7.107, promulgando a concordata Brasil-Vaticano/Santa Sé, que passou a fazer parte do repertório legal brasileiro (CUNHA, 2013, s/p).

Ensino Religioso seja elaborado pelos sistemas de ensino e isso deve ocorrer após ouvir todas as manifestações religiosas por intermédio de suas entidades civis constituídas. Assim, segundo Cunha (2013), “não pode haver *Ensino Religioso católico*, nem de confissão específica alguma. Se esse conteúdo for de caráter histórico, sociológico ou antropológico, como querem certas correntes de opinião, ou um extrato das doutrinas religiosas conveniadas, o resultado dependerá das correlações de forças políticas em tais entidades civis” (CUNHA,2013,s/p) (grifos originais).

O Acordo mobilizou entidades civis a favor da laicidade do Estado e grupos de outras vertentes religiosas, ansiosos pelos mesmos privilégios. A Câmara dos Deputados, diante das pressões, conseguiu alterar pouca coisa no documento original. Mas o episódio sinaliza quão intensas foram (e são) as disputas jurídico-políticas em torno da Concordata, como descreve Cunha (2013):

Manifestações contra o projeto de *concordata* partiram de diversos setores, inclusive religiosos, mas prevaleceu o apoio, por dois vetores. Um deles foi resultado do rolo compressor político do governo federal; o outro foi o aceno aos evangélicos de projeto de lei simétrico à *concordata*. Com o alibi de regulamentar dispositivos constitucionais que tratam da liberdade de crença e do livre exercício dos cultos religiosos, esse projeto consistiu numa adaptação forçada do texto da *concordata*, no qual a expressão “Igreja Católica” foi substituída por “instituições religiosas”. A exceção foi o artigo referente ao Ensino Religioso, que previu, implicitamente, o interconfessionalismo.

Em suma, no mesmo dia, a Câmara dos Deputados bateu no cravo e na ferradura: aprovou a *concordata*, beneficiando a Igreja Católica, e o *acordão*, beneficiando as igrejas evangélicas. Como se nada houvesse de absurdo, aprovou duas orientações para o Ensino Religioso nas escolas públicas: pela primeira, ele deve ser confessional católico e de “outras religiões”; pela última, implicitamente interconfessional.

O *acordão* revelou-se um engodo dotado de grande eficácia. Diferentemente da *concordata*, que tramitou como decreto legislativo, a lei que daria às igrejas evangélicas o mesmo status político da Igreja Católica não passou de projeto de lei, e foi abandonado às vicissitudes da tramitação ordinária. Encontra-se esquecido no Senado há três anos [...] (CUNHA, 2013, s/p).

Sobre tal acordo, a Procuradoria-Geral da República propôs em 8 março de 2010 a Ação Direta de Inconstitucionalidade ADI 4.439/SP questionando justamente essa tentativa de desvirtuamento da laicidade do Estado brasileiro. Na ação, pretende-se aferir interpretação de acordo com a Constituição Federal aos citados dispositivos para ajustar que o Ensino Religioso em escolas públicas deve ter natureza não confessional, com o impedimento da admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. A Procuradoria Geral da União abriu inclusive o debate para a comunidade interessada em discutir e contribuir com o tema (BRASIL, 2015).

Leis justas devem ser cumpridas. Obviamente, há um preço a pagar contra as leis

injustas (inclusive a prisão e/ou a morte). Mas o questionamento das leis é legítimo. Apesar de a lei garantir o caráter facultativo e multiconfessional, na prática o que acontece, muitas vezes, é uma doutrinação velada do catolicismo ou do protestantismo, ao gosto do professor regente, como atestamos em um trabalho anterior (LOPES, 2011).

A Constituição Brasileira é o documento maior do país e nenhuma lei ou acordo pode ir contra as suas determinações. Baseando-se nisso a ação proposta pela Procuradoria Geral da União, lembra que a Carta Magna de 1988 no Art. 210, parágrafo 1º determina que “§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988)”.

Desse modo, a ADI solicita que a Lei de Diretrizes Bases da Educação e a Concordata sejam alinhadas à Constituição Federal de acordo com os princípios jurídicos da unidade e da harmonia e seus textos devem ser reinterpretados de modo a impedir que o Ensino Religioso trabalhe conteúdos confessionais ou interconfessionais. Em contrapartida, a disciplina deveria contemplar temas envolvendo a história, o alcance histórico, antropológico e social das diversas manifestações religiosas, sem qualquer dogmatismo ou proselitismo. Dar espaço inclusive para manifestações não religiosas, como o agnosticismo e o ateísmo, sem qualquer juízo de valor por parte dos educadores. Estes, por sua vez, deveriam ser professores da rede pública de ensino, admitidos por critérios previstos no Estatuto do Servidor Público e no Estatuto do Magistério, abolindo o credenciamento das instituições religiosas. Dessa forma, as escolas públicas propiciariam, de fato, a oportunidade para alunos exercerem suas próprias escolhas, com o intuito maior de formar cidadãos cientes e zelosos da diversidade.

Diante da repercussão social, o Supremo Tribunal Federal promoveu Audiência Pública no dia 15 de junho de 2015 para ouvir a sociedade civil. O Ministro Luís Roberto Barroso, relator da ADI 4439 convidou 31 entidades¹¹ para participar da Audiência Pública, dando a oportunidade de cada uma expor sua opinião sobre as questões apresentadas na ação proposta pela Procuradoria Geral da República. Como a audiência era pública, não logramos esforços em participar da reunião como visitante. Segundo entrevista cedida ao *TV Justiça* o

¹¹ Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil – CNBB, Fórum Nacional Permanente Do Ensino Religioso – Fonaper; Conferência Dos Religiosos Do Brasil (CRB); Associação Nacional De Educação Católica Do Brasil (Anec); Grande Loja Maçônica Do Estado Do Rio De Janeiro (Glmerj); Ação Educativa Assessoria, Pesquisa E Informação; Conectas Direitos Humanos; Ecos - Comunicação Em Sexualidade; Comitê Latino-Americano E Do Caribe Para A Defesa Dos Direitos Da Mulher (Cladem); Relatoria Nacional Para O Direito Humano À Educação Da Plataforma Brasileira De Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais E Ambientais (Plataforma Dhesca Brasil); Anis - Instituto De Bioética, Direitos Humanos E Gênero; Associação Brasileira De Ateus E Agnósticos; Liga Humanista Secular Do Brasil – LIHS; União Dos Juristas Católicos Do Rio De Janeiro – Ujucarj; Associação Dos Juristas Católicos Do Rio Grande Do Sul; União Dos Juristas Católicos De São Paulo – Ujucasp; Confederação Batista; Federação Espírita Brasileira.

ministro do STF em junho de 2015, Luís Roberto Barroso, disse o seguinte:

Essa é uma questão que tem repercussão sobre a comunidade religiosa e sobre a sociedade. Evidentemente, a interpretação da Constituição tem um componente essencialmente técnico e não exclusivamente técnico. De modo que a possibilidade de colher o sentimento social, a opinião da sociedade sobre essa matéria pode ser uma das luzes a iluminar a interpretação da Constituição. É importante lembrar a Constituição no Art. 19 diz também o seguinte: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: 1- estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público.” A democracia contemporânea é feita de votos, de direitos e de razões. Nós estamos procurando o melhor equilíbrio possível entre esses três elementos (BARROSO, 2015)¹².

As quatro primeiras entidades que compareceram apresentaram quatro posições diferentes: a primeira, favor do Ensino Religioso confessional; a seguinte, em defesa do não confessional; a terceira, do interconfessional e a próxima, a favor de nenhum modelo, ou seja, da abolição do Ensino Religioso nas escolas públicas. Tal curiosidade foi destacada pelo ministro em plenário. A sessão ocorreu ao longo do dia e trouxe à tona, novamente, que a questão da laicidade e do Ensino Religioso nas escolas públicas é uma questão atual, que é preciso sim discutir a realidade e o complexo quadro criado em torno do tema que vem se arrastando desde o dia que os portugueses aqui aportaram. O julgamento da ADI 4439 deve ocorrer no STF no segundo semestre de 2015.

1.5 Modelos de Ensino Religioso – Aspectos Conceituais

O Ensino Religioso no Brasil foi marcado por esse jogo de interesses que sempre o caracterizou e não apresenta um único modelo de abordagem escolar. A seguir vamos apresentar as classificações sugeridas por Emerson Giumbelli (2011) e por João Décio Passos (2007).

Emerson Giumbelli (2011) apresenta o que seria os “modelos” do Ensino Religioso como disciplina: o confessional e o não confessional:

No primeiro, as diferentes religiões assumidas pelos alunos – ou por seus responsáveis – serviriam como critério para a definição de conteúdos curriculares e de requisitos docentes. No segundo, procurar-se-ia contemplar a diversidade religiosa por meio de um conteúdo comum, que serviria de referência para o trabalho dos profes-

¹² **Transcrita a partir de acesso virtual** em: <http://www.tvjustica.jus.br/index/detalhar-noticia/noticia/293585> e <http://www.tvjustica.jus.br/index/detalhar-noticia/noticia/293639>. Acesso em: 20/06/2015.

sores (GIUMBELLI, 2011, p. 262).

O autor esclarece que o modelo confessional¹³ é compreendido na sua concepção e proposta. Contudo, há certa dificuldade na apreensão do que vem a ser o modelo não confessional¹⁴ por isso surgem novos termos na tentativa de uma configuração mais precisa do termo, tais como: interconfessional¹⁵ supra confessional¹⁶, ecumênico¹⁷ inter-religioso¹⁸. Todos compõem o mesmo modelo e predominam nos marcos regulatório da maioria dos estados brasileiros (GIUMBELLI, 2011, p. 262). Destoando dessa classificação, aparece o estado de São Paulo com a proposta de História das Religiões, com a qual nos alinhamos e apresentaremos mais detalhadamente no Produto Educacional a ser sugerido a partir das impressões colhidas nesta pesquisa. Elaboramos um quadro para ilustrar essa divisão por modelos apresentada por Emerson Giumbelli no artigo *Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul- Quadros exploratórios* (2011):

Tabela 1 - Modelos de Ensino Religioso

CONFSSIONAL	NÃO CONFSSIONAL (ECUMÊNICO – INTERRELIGIOSO)		
Rio de Janeiro	INTERCONFSSIONAL	SUPRA CONFESSI- ONAL	Demais estados
	Paraíba	Rio Grande do Sul e Santa Catarina	

¹³ **Confessionnal** - oferecido de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável e ministrado por professores preparados e credenciados pelas respectivas entidades religiosas. É o que ocorre no Estado do Rio de Janeiro. Os professores passam por concurso público e são credenciados pelas respectivas manifestações religiosas que representam

¹⁴ **Não confessionnal** - o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e das dimensões sociais das diferentes religiões bem como de posições não religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores. Os educadores devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas.

¹⁵ **Interconfessionnal** - fruto de um acordo entre as diversas manifestações religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração dos respectivos programas. Desenvolvido, em geral, por grupos de confissões cristãs, considera o que é comum às diferentes confissões e respeita a especificidade de cada uma. O conteúdo básico é fundamentado na Bíblia.

¹⁶ **Supra confessionnal** - ministrado nas escolas públicas, não admite qualquer tipo de proselitismo religioso, discriminação ou manifestação que afronte o direito individual dos alunos e de suas famílias de professar um credo religioso ou mesmo o de não professar nenhum. Deve assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamenta-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais presentes em todas as religiões (São Paulo, Decreto Estadual no 46.802, de 5 de junho de 2002, artigo 2).

¹⁷ **Ecumênico**- pretende apresentar aspectos doutrinários comuns às diversas manifestações religiosas.

¹⁸ **Inter-religioso** - aceita a veracidade do fenômeno religioso e não o vê como ilusão ou alienação (embora possa fazer críticas a fatores alienantes e ilusórios das religiões), é o que sabe respeitar com sinceridade outros credos que não o seu, reconhecendo o direito dos educandos de escolher o seu próprio, enfim, o que não procura doutrinar os alunos dentro de suas concepções, embora por uma questão de honestidade e coerência, possam dizer quais são elas (INCONTRI, s/d, p.8).

Fonte: GIUMBELLI (2011, p. 259-283)

Por sua vez, João Décio Passos (2007) sugere outra classificação do Ensino Religioso no Brasil. São os modelos: Catequético, Teológico e Ciências da Religião. Sua análise epistemológica surge a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos, posturas políticas e didáticas na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Os modelos refletem o contexto histórico e político que moldaram a identidade do Ensino Religioso no Brasil.

O Modelo Catequético é o mais antigo, existindo desde os tempos da Colônia, quando os jesuítas e outras ordens religiosas faziam a catequese dos índios. Está vinculado ao momento em que a religião católica era influente. Sobrevive até os dias atuais, utilizando metodologias de ensino modernas. Esse modelo é defendido entre as igrejas Católica e Protestante. Sua prática escolar está voltada para a catequese dos alunos inculcando ideologias cristãs em detrimento de outras. É possível inferir que a Igreja católica busque por meio do Modelo Catequético o *status* de origem na sociedade no tempo da colônia, quando tinha autoridade sobre a educação formal. Essa postura não é assumida oficialmente, embora suas ações indiquem isso. Um dos estados brasileiros que adota é o modelo confessional é o estado do Rio de Janeiro através da Lei Nº 3.459/2000, proposta pelo Deputado Carlos Dias e sancionada pelo governador Anthony Garotinho, em 14 de setembro de 2000 (PASSOS, 2007).

Já o Modelo Teológico surge como alternativa de diálogo com a sociedade secularizada e apropria-se da Antropologia para se constituir. Esse modelo pretende avançar na proposta catequética ao apresentar a religião como uma dimensão do ser humano, de caráter universal e logo, é um valor a ser moldado. A ação pedagógica desta prática tem como base a Antropologia e a Teologia sendo que a responsabilidade da elaboração dos conteúdos é das diversas manifestações religiosas. O autor considera que mesmo defendendo a diversidade, esse modelo pode, mesmo que inconscientemente reproduzir o modelo catequético. A Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) defende que a formação religiosa deve se estender até a escola respeitando a confissão religiosa de cada aluno. Dessa forma, os patronos desse Modelo Teológico defendem que o Ensino Religioso deve ser ofertado pelo Estado na escola pública como uma maneira de garantir a formação de valores no cidadão (PASSOS, 2007).

Por fim, o Modelo das Ciências da Religião pretende romper com os dois modelos anteriores, apresentando-se como detentor da episteme da disciplina e fornecendo referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião. Esse modelo, ainda em formação, atende às prerrogativas da comunidade científica. A religião deve ser interpretada como

área do conhecimento com intencionalidade educativa. Segundo Décio Passos (2007), o estudo da religião contribui para a formação do cidadão e deve estar submetido aos sistemas de ensino, regido pelas mesmas exigências das demais áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar. O modelo das Ciências da Religião defendido pelo Fonaper tem como objetivo político defender o Ensino das Religiões nas escolas públicas, sem privilegiar nenhuma confissão religiosa ao abordar o fenômeno religioso. Esse modelo surge como uma terceira via que visa atender o caráter laico da escola pública ao lidar com o aspecto histórico-cultural das diversas manifestações religiosas. O autor afirma que o Modelo das Ciências da Religião assumiu uma árdua tarefa ao tentar romper com as correntes confessionais e inter-confessionais fortes e atuantes no cenário político e social no Brasil atual (PASSOS, 2007). Os modelos de Ensino Religioso apresentados por Décio Passos (2007) podem ser assim sintetizados:

Tabela 2 - Modelos de Ensino Religioso

	O MODELO CA- TEQUÉTICO	O MODELO TE- OLÓGICO	MODELO DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
Cosmovisão	unirreligiosa	plurirreligiosa	transreligiosa
Contexto político	aliança Igreja-Estado	sociedade secularizada	sociedade secularizada
Fonte	conteúdos doutrinários	antropologia, teologia do pluralismo	Ciências da Religião
Método	doutrinação	indução	indução
Afinidade	Escola tradicional	Escola nova	epistemologia atual
Objetivo	expansão das Igrejas	formação religiosa dos cidadãos	educação do cidadão
Responsabilidade	confissões religiosas	confissões religiosas	comunidade científica e do Estado
Riscos	proselitismo e intolerância	catequese disfarçada	neutralidade científica

FONTE: PASSOS (2007, p. 59-66).

1.6 Pressupostos legais do Ensino Religioso

A oferta do Ensino Religioso, segundo a lei é obrigatória, multiconfessional e de

matrícula facultativa, de acordo com o Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 que normatiza o Ensino Religioso. A primeira proposta tinha a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do 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) (grifo nosso).

O Fonaper, a CNBB e os grupos religiosos com representação política na Câmara dos Deputados Federais foram decisivos nas alterações do Artigo 33 da LDB 9394/96 que normatizava sobre o Ensino Religioso. A expressão “sem ônus para os cofres públicos” mobilizou os grupos em defesa do Ensino Religioso, os quais não lograram esforços diante do Ministério da Educação e até do presidente da República em exercício para a supressão do trecho (MUNIZ, 2014, p.101). Em menos de um ano, o Artigo 33 da LDB 9394/96 sofreu consideráveis alterações. Na sua nova versão destacamos os seguintes aspectos introduzidos: a garantia ao respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, veto ao proselitismo, transferiu para os sistemas de ensino a responsabilidade para a definição curricular, admissão e formação de professores. Além disso, às entidades civis foi garantido o direito de serem “ouvidas” no momento da definição dos conteúdos a serem agraciados pela disciplina.

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. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) (BRASIL, 1997).

1.7 O currículo do Ensino Religioso em Goiás a partir de 1995

Em sua dissertação de mestrado, Tamiris Alves Muniz (2014) alega que o Ensino Religioso apresenta um perfil diferente das outras disciplinas escolares justamente porque sua

“referência se assenta na cultura religiosa, nas instituições religiosas, e, em particular, no catolicismo” (MUNIZ, 2014, p.17). Essa disciplina, segundo a autora, é fruto de interesses conjugados entre grupos específicos e instituições religiosas com o intuito de inserir definitivamente o Ensino Religioso no campo educacional buscando atender “interesses primeiros, religiosos, externos a esse campo” (ibidem, p.17).

O discurso da importância da disciplina na escola pública se justifica pela sua importância na “formação integral do educando e que os valores religiosos são significantes para a formação moral dos mesmos” (ibidem, p.18). Assim, os defensores do Ensino Religioso como disciplina escolar buscam o diálogo com a academia com o intuito de edificar uma identidade científica justificada pela contribuição social que oferece. A pesquisadora esclarece ainda que o Ensino Religioso foi dimensionado nas esferas sociais e culturais e essa influência externa das instituições religiosas, principalmente da Igreja Católica, e da atuação mais recente de grupos como o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (Fonaper)¹⁹ o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás (Ciergo)²⁰ comprometem a sua concretização curricular (MUNIZ, 2014).

O Ciergo foi composto inicialmente por representantes da Igreja Católica, isto é, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em seguida, por representantes evangélicos convidados. Esses dois grupos elaboraram o primeiro Programa Curricular Mínimo para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Médio em Goiás. Com o tempo, o Ciergo passou a ter representantes de outras manifestações religiosas, tais como: Batistas, Luteranos, Igreja Ortodoxa, Católicos, Tradição Indígena, Espíritas, Seicho-no-iê e as de matriz africana. Em 2009, com o Fonaper e a PUC-GO, o Ciergo participou da organização e coordenação do V Congresso Nacional de Ensino Religioso (V CONERE), realizado em Goiânia. Em Assembleia Geral, realizada em 27 de abril de 2010, o Ciergo mudou seu nome para Conselho De Ensino Religioso De Goiás (CONER-GO).

O artigo 33 da LDB 9394/96 determina que os sistemas de ensino devem elaborar os documentos norteadores, o currículo, após ouvir entidade civil composta por diferentes

¹⁹ O Fonaper (Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso) foi proposto em 26 de setembro de 1995 por grupos de o Ensino Religioso educadores, entidades religiosas, universidades e secretarias de educação participantes da vigésima nona assembleia ordinária do Conselho de Igrejas para o Ensino Religioso (CIER) que no ato comemorava seus 25 anos de experiência ecumênica. Nessa assembleia, o presidente do CIER, Dom Gregório Wasmeling, após a abertura solene, abriu espaço para que os participantes das quarenta e duas entidades educacionais e religiosas presentes, assim como os professores e pesquisadores provenientes de quinze unidades da Federação apresentassem e defendessem uma nova forma de ministrar o Ensino Religioso, que acolhesse a diversidade cultural religiosa brasileira. Assim foi instalado FONAPER.

²⁰ Ciergo – Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás, regulamentado pelo decreto governamental nº. 3.830 de 1992.

manifestações religiosas. Em Goiás, Ciergo em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte elaboraram *O Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio – Ensino Religioso* (GOIÁS, 1995) um ano antes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei n. 9394/96. Esse documento foi referência para a disciplina por quase 10 anos. A proposta tratava exclusivamente de temas ligados ao cristianismo, seus dogmas e ensinamentos, logo tinha um perfil confessional. (LOPES, 2011 p.448-449).

Mesmo se declarando interconfessional, na prática o documento tinha caráter confessional, pois tratava apenas de temas ligados ao cristianismo, seus dogmas e ensinamentos (LOPES, 2011, p.448). O programa na época apresenta como identidade e referência do Ensino Religioso da seguinte forma:

Reafirma-se, aqui, o que foi definido pelo Decreto nº 3830, promulgado em 16 de julho de 1992, que instituiu a Comissão Interconfessional do Ensino Religioso para o Estado de Goiás (CIERGO). Tal Comissão, pelo amparo legal, “tem como finalidade promover a participação de entidades religiosas nos assuntos relativos ao ensino religioso de I e II graus nas redes pública e particular, bem como em atividades que visem despertar no educando valores cristãos”.

Através da Lei são fornecidas condições para a operacionalização de uma proposta participativa. Daí a exigência, tanto por força da lei, quanto pela natureza do Ensino Religioso, que seu conteúdo seja interconfessional cristão, tendo a Bíblia como paradigma da fé cristã, bem como a perspectiva do “ensino” possibilite o despertar para os princípios evangélicos e aos valores da vida.

De um modo mais derradeiro, 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).

De acordo com o trecho acima a “interconfessionalidade” adquirida no momento era apenas entre duas manifestações cristãs. Ou seja, o diálogo foi possível nesse primeiro momento, somente entre representantes católicos e evangélicos, sendo que a Bíblia era o único referencial didático-teórico. Podemos concluir que a proposta não conseguiu romper com a esfera cristã, talvez pelas circunstâncias históricas e culturais da gênese do Ensino Religioso como disciplina escolar.

Muniz (2014) faz a seguinte leitura sobre confessionalidade e interconfessionalidade no Ensino Religioso:

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 à 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 católicos e evangélicos (MUNIZ, 2014, p. 100).

1.7.1 Matrizes Curriculares em Goiás

Em 2004 a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Goiás estabeleceu parceria com o Instituto Ayrton Senna, com sede no estado de São Paulo, adotando o Projeto Aprender²¹ O programa oferecia instrumentos pedagógicos norteadores para a pasta, por meio de instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos e professores, assim como orientações curriculares através do documento: *Matrizes Curriculares - Caderno 5* e. Este, por sua vez, descrevia as metas cognitivas desejadas em todas as áreas do conhecimento por meio das *Matrizes de Habilidades* (GOIÁS, 2009). Em 2008, essa parceria foi rompida e a Seduce de Goiás assume novamente a responsabilidade do modelo pedagógico do estado. Contudo, mantiveram-se os documentos curriculares do Instituto Ayrton Senna, alterando o nome do projeto: Aprendizagem. Este projeto se encontra em vigor até o presente momento. Fundamenta sua análise nos dados estatísticos fornecidos por cada escola da rede às secretarias regionais do estado (LOPES, 2011, p. 449).

O atual Currículo de Referência de Goiás foi discutido com professores de área a partir de encontros e debates em 2011²² Seu objetivo, segundo a Seduce, é contribuir com as

²¹ O Projeto Aprender em Goiás foi uma parceria com o Instituto Ayrton Senna que visava auxiliar a Secretaria de Educação na definição de estratégias, formação de profissionais e monitoramento de resultados. A gestão das metas e ações era realizada por um comitê gestor composto por profissionais das diversas equipes da secretaria e da equipe do Instituto. O objetivo maior da parceria era oferecer soluções educacionais e metodológicas para a redução da distorção idade-série. Essas soluções educacionais de correção de fluxo contemplavam tanto alunos já alfabetizados, porém atrasados em relação aos colegas da mesma idade (Solução Acelera Brasil), quanto alunos não alfabetizados na mesma situação (Solução Se Liga). Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/politicas-de-aprendizagem-escolar/>. Acesso em 15/05/15.

²² 23A Seduce promoveu em outubro e novembro de 2011 um documento com base nas discussões que ocorreram por todo o período da bimestralização. Contou com a participação de 500 professores, que apreciaram e validaram a versão prévia do documento. Em 2012, foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores. Estes novamente avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e elegeram os Representantes de Componentes curriculares – RCCs - para cada Subsecretaria Regional de Educação - SRE do estado de Goiás. Em maio, junho e agosto de 2012, foram realizados encontros com coordenadores pedagógicos, diretores e RCCs para a discussão dos resultados do Saego e da concepção de currículo com a participação de professores de todo estado. Em outubro de 2012 divulgou-se, junto às SREs, a versão preliminar do documento, proporcionando a análise e o aprimoramento de cada componente curricular pelos professores das Unidades Educacionais. Em novembro e dezembro de 2012, a Seduc sistematizou as con-

Unidades Educacionais discutindo as propostas bimestrais dos conteúdos de todos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental (já contemplados no Caderno5) e estendendo a organização curricular em Matriz de Habilidades para o Ensino Médio a fim de aperfeiçoar o trabalho do professor (GOIÁS, 2011, p.11). Trata-se de um instrumento pedagógico para orientar...

(...) de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos os estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5) (GOIÁS, 2011, p.11).

Para alcançar resultados numericamente satisfatórios nas aferições nacionais, a secretaria da educação realiza avaliações regulares, o Prova Goiás, tendo como base estrutural os conteúdos apresentados nas matrizes curriculares comuns ao estado. O Prova Goiás ocorre no mesmo ano, porém em meses antecedentes, da Prova Brasil, instrumento com mesma intenção avaliativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) só que de alcance nacional. Fica claro o objetivo da Secretaria Estadual de Educação de preparar o aluno e assim melhorar a classificação do estado na avaliação nacional. Essa questão merece uma investigação mais aprofundada em outro momento. Vale ressaltar que até a presente data a Prova Goiás só aplica exames de: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Disciplinas nas áreas de Humanas e Ensino Religioso não foram contempladas até a presente data.

1.7.2 Matrizes de Habilidades do Ensino Religioso em Goiás

A Secretaria da Educação produziu um material complementar ao Caderno 5 – o Caderno 7.5. Ele apresenta propostas de sequências didáticas explorando as possibilidades pedagógicas sobre o fenômeno religioso. Na nossa investigação anterior (LOPES, 2011, p.449) atestamos que a matriz de habilidades do Ensino Religioso era composta por três pilares: Cultura e Tradições Religiosas, Ritos e Ethos²³.

O Caderno 7.5 apresenta temas próprios a cada um dos eixos propostos para o En-

tribuições, revisou a versão preliminar e realizou um novo encontro com RCCs divididos por áreas para exposição da Versão Final do Documento (GOIÁS, 2012, p.11-12).

²³ **Cultura e Tradições Religiosas:** explora a filosofia da tradição religiosa: a ideia do transcendente; **Ritos:** busca a identificação dos símbolos mais significativos de cada tradição religiosa e **Ethos:** discute a questão da alteridade: orientações para as relações interpessoais.

sino Religioso na rede estadual. Para o eixo Cultura e Tradições Religiosas, sugere o seguinte tema: a) As influências das tradições religiosas no comportamento humano. A segunda sequência didática atende ao eixo Ritos, e sugere o tópico: Os símbolos na diversidade cultural religiosa. Por fim, na terceira sequência didática, inserido no eixo Teologias, apresenta a seguinte temática: Vida e Morte: o que falam as crenças religiosas? (GOIÁS, 2009, p.3).

Verificamos um avanço conceitual e a possibilidade para a compreensão do aspecto multicultural do fenômeno religioso na sociedade. Contudo, em 2008 apenas 23% das entrevistadas, num total de 32 professoras da primeira fase do Ensino Fundamental, afirmaram seguir as orientações curriculares da Seduce. Na investigação atual, a maioria dos professores compreende o objetivo maior do Ensino Religioso que seria contribuir para o conhecimento da diversidade cultural religiosa (o fenômeno religioso) e favorecer a alteridade (cf. Tabela 9), mas não percebemos um alinhamento do trabalho pedagógico diário, orientado pelos conteúdos apresentados no Referencial Curricular para o Ensino Religioso da Seduce.

Os conteúdos programáticos do atual Componente Curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública do Estado de Goiás procuram atender às determinações do Capítulo II Art. 4º e 5º da Resolução 285/05 do Conselho Estadual de Educação – CEE (GOIÁS, 2005), e foram constituídos dentro de quatro eixos:

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 (GOIÁS, 2012, p. 296).

Os eixos apontam para uma orientação não confessional no Ensino Religioso na rede pública estadual de Goiás buscando respeitar a multiculturalidade da sociedade brasileira. Lembramos que, conforme a referida Resolução nº 285 do CEE, o Ensino Religioso está normatizado para ser trabalhado de forma transversal do 1º ao 5º ano e como disciplina nas demais etapas da Educação Básica. Além disso, a Seduce-GO destaca que o professor e a equipe pedagógica têm autonomia para fazer adaptações aos conteúdos de acordo com a realidade de cada instituição, garantindo o respeito à diversidade cultural e religiosa.

1.8 Incoerências em torno do Ensino Religioso

Verificamos na redação do Art. 33 da LDB que algumas incoerências marcam esse artigo. No artigo, como vimos anteriormente o Ensino Religioso “é parte integrante da **formação básica** do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de **ensino fundamental**” (grifo nosso). A Lei nº 9394/96 (LDB) esclarece que o Ensino Fundamental está dividido em duas fases: primeira fase, do 1º ao 5º ano e a segunda fase, do 6º ao 9º ano. Já a Educação Básica, compõe a formação básica do indivíduo e se estende da Educação Infantil até o Ensino Médio. Então, o Ensino Religioso deve fazer parte de qual fase escolar?

O Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, na Res. nº 285 de 9 de dezembro de 2005, regulamenta e esclarece essas questões :

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

Art. 2º - O Ensino Religioso é área de conhecimento integrante da base nacional comum e visa a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas, deve ter tratamento igual dado a outras disciplinas da educação básica, no que couber.

Art. 3º - Se maior, o aluno que optar pela disciplina Ensino Religioso deve se manifestar por escrito no início do ano letivo, perante a direção da unidade escolar, se menor, a manifestação deve ser formalizada por pais ou responsáveis.

§1º - A escola **deve apresentar ao aluno**, no ato da manifestação, a proposta pedagógica de Ensino Religioso para referenciar **a sua opção ou não**.

§2º - Os estabelecimentos de ensino **devem oferecer** aos alunos que não optarem pelo Ensino Religioso, no mesmo horário, **outros conteúdos de formação geral**. (GOIÁS, 2005) (Grifo nosso).

De acordo com o Conselho Estadual de Educação, o Ensino Religioso é considerado disciplina da parte diversificada do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Lembrando que a responsabilidade do Estado é oferecer a segunda fase do Ensino Fundamental (EF) e cabe ao município oferecer a Educação Infantil e a primeira fase do EF. Apesar disso, algumas instituições estaduais oferecem a primeira fase do EF com o intuito de ampliar a oferta de vagas nessa fase da educação escolar.

A Resolução nº 2 do CEE, de 2 de fevereiro de 2007 alterando a Resolução CEE nº 285, de 9 de dezembro de 2005, na sua redação deixa bem claro as diretrizes com relação ao Ensino Fundamental sob responsabilidade do Estado. Contudo, para o Ensino Médio abriu uma lacuna na sua interpretação de acordo com o grifo nosso no Art. 2º:

Art. 1º-O Art. 2º, da Resolução CEE N. 285/2005, passa a vigorar com acréscimo de Parágrafo único. “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. 2º-O Art. 6º, caput, da Resolução CEE N. 285/2005, passa a vigorar com a seguinte redação: “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).

Na prática, em Goiás o Ensino Religioso é oferecido como disciplina na segunda fase do Ensino Fundamental no modelo não confessional, segundo a definição de Emerson Giumbelli (2011) ou modelo teológico de acordo com João Décio Passos (2007). No Ensino Médio, cada instituição define no Projeto Político Pedagógico como irá inserir a disciplina na sua rotina pedagógica.

Para esta pesquisa, as escolas visitadas apresentaram duas realidades: uma no regime seriado, com aula de Ensino Religioso somente na 3ª série do EM. A outra, em regime integral (Projeto Piloto da Seduce instituído em algumas unidades) cuja oferta de Ensino Religioso ocorre através de matéria eletiva, em contra turno.

Tanto na nossa pesquisa de 2008 (LOPES, 2011) quanto na atual, verificamos os professores informaram que as aulas de Ensino Religioso são obrigatórias e os alunos não são informados que podem ou não delas participar. Esse dado não apresentou variação após quase dez anos de investigação. O caráter facultativo das aulas de ER não é respeitado. Essa possibilidade também não é informada aos pais e aos alunos. Contudo, de acordo com a Resolução nº 285 a disciplina deve ter tratamento igual dado a outras disciplinas da Educação Básica. Surge aí a primeira incoerência que tanto professores quanto gestores não encontraram na prática uma solução.

Atestamos nas duas investigações, com um intervalo de sete anos, que a aplicabilidade da prerrogativa da matrícula facultativa ao aluno foge ao controle dos gestores. Não há estrutura para oferecer outra atividade dentro do horário regular. As unidades de ensino não estão aparelhadas para oferecer aulas de cada manifestação religiosa, no modelo confessional, pela falta de professores para diferentes das manifestações religiosas e de espaço físico. Dessa forma, não há como dividir os grupos e nem oferecer atividades alternativas para aqueles alunos que não tenham professor disponível de seu credo ou até para aqueles que não queiram participar das aulas de Ensino Religioso. Essa falta de alternativa fere o direito de escolha das famílias e do aluno, além de implicar em transtornos organizacionais e disciplinares nos atuais moldes do sistema educacional brasileiro.

Essa situação ocorre também no Estado do Rio de Janeiro que adota o modelo confessional, ou modelo catequético. De acordo com Ana Maria Cavaliere (2007), os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental “são mantidos intencionalmente na condição da dúvida e, como consequência, na obrigatoriedade de fato. Um esclarecimento inequívoco sobre o caráter opcional das aulas de ER levaria a que muitos alunos passassem a não assisti-las.” Há ainda o silêncio intencional sobre o fato da matéria não reprovar. Assim, professores e gestores “são empurrados para uma posição eticamente questionável” (CAVALIERE, 2007, p.314-315).

Por outro lado, isso é o que sociologicamente chamamos de “estratégia de sobrevivência”, pois as escolas lançam mão de um subterfúgio eticamente questionável por não terem alternativas de acomodação dos alunos que não cursam a disciplina de Ensino Religioso. [...] Martín (1985) afirma que o que convenciamos chamar de “estratégia de sobrevivência”, muitas vezes é uma iniciativa que surge à margem da institucionalidade para enfrentar as necessidades mínimas materiais, que às vezes se pretendem enfrentar basicamente no âmbito familiar (1985, *apud* REZENDE, 2008, p. 72).

Quanto a não revelar aos pais e aos alunos a não reprovação do Ensino Religioso, isso faz parte da visão pedagógica em que a avaliação é utilizada como um instrumento de poder e controle. Nessa perspectiva, sem a avaliação os alunos poderiam não se dedicar à disciplina, nem tanto pela falta de interesse intrínseco (motivação interna) ao conteúdo, mas para se dedicar às demais disciplinas que reprovam. Segundo Luckesi (2003) quando o professor apropria-se do instrumento avaliativo com a intenção de impor seu poder, dominar, ameaçar acaba gerando uma “submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob a sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificadas ações” (LUCKESI, 2003, p. 24).

Assim, toda ação pedagógica que se baseia por meio de uma ação arbitrária é uma violência simbólica e essas são as premissas de Bourdieu e Passeron (*apud* GADOTTI, 2002) ao formularem a teoria da reprodução. “A arbitrariedade é a cultura dominante. O “poder arbitrário é baseado na divisão da sociedade de classes”. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente” (GADOTTI, 2002, p.189).

Diante dessas incoerências e da ausência de um modelo de ensino religioso que de fato seja interconfessional, sem ser cristão, apresentamos no próximo capítulo a pesquisa de campo que realizamos para demonstrar como as religiões de matriz afro-brasileira: o Candomblé e a Umbanda são discriminadas e excluídas dos programas de ensino religioso e no cotidiano escolar por professores e alunos.

CAPÍTULO 2º PROSELITISMO E INTOLERÂNCIA: A EXCLUSÃO DO CANDOMBLÉ E DA UMBANDA NO ENSINO RELIGIOSO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

2.1 Diversidade na escola

O combate às desigualdades está previsto na Constituição Federal e, no atual Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), como dever do educador, agente nesse processo. A Lei do Plano Nacional de Educação, foi aprovada sob o nº 13.005 em 25 de junho de 2014. No artigo 2º, inciso III do PNE está prevista a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;” (BRASIL, 2014) além desse, o inciso X destaca a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

Sobre a Diversidade Religiosa, o atual governo federal criou a assessoria da política de Diversidade Religiosa. Este órgão é um afluente da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República-SDH/PR responsável pelo planejamento e pela articulação de políticas voltadas para a defesa e a promoção da liberdade religiosa no Brasil e o enfrentamento da intolerância religiosa. Uma das primeiras iniciativas foi a criação do Comitê Nacional de Diversidade Religiosa. Sua principal função é atuar em conjunto com o Governo e a sociedade na elaboração de políticas de afirmação do direito à diversidade religiosa e na execução das ações programáticas previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (2010) para reconhecimento das diferenças, superação da intolerância e promoção da diversidade religiosa em qualquer espaço, principalmente o público.

Por sua vez, Demétrio Magnoli (2009) destaca que não é de hoje que o governo tenta inculcar ideologias por intermédio da escola. A noção de ensino público foi consolidada justamente com o conceito de Estado-nação, a partir do século XIX, com o Positivismo. A escola era vista desde então como a “fonte mais importante de difusão de identidades nacionais” (MAGNOLI, 2009, p. 333). Essa ideia serviu para despertar o amor à nação nas aulas de História por meio de narrativas ufanistas de um passado marcado por personagens heroicos. Nas aulas de Geografia, o aspecto destacado era o aspecto físico no Brasil, inserido no espaço cartográfico mundial. Para o autor, novamente essa função doutrinadora e ideológica é agregada pelo Racialismo no séc. XXI, ao inserir “Educação das Relações Étnico-Raciais”, no ensino superior, e para o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, na educação básica.

Para o sociólogo, são três as premissas camufladas nessa ideologia:

(...) a existência de raças, de uma história e uma cultura afro-brasileira e, ainda de uma história e uma cultura africana. O primeiro pressuposto implica uma abdicação: a escola não denunciará a raça como um fruto do racismo, mas a tratará como entidade histórica e social. O segundo institui a figura dos “afro-brasileiros”, que seriam os sujeitos de uma história e os produtores de uma cultura. A contrapartida implícita, mas inevitável, é a instituição das figuras do “euro-brasileiros” e dos “nativos brasileiros”, que complementaram o panorama racializado da sociedade brasileira. O terceiro pressuposto condena o paradigma do pan-africanismo, que descreve a África como pátria de uma raça (MAGNOLI, 2009, p. 334).

Uma possível consequência nessa política racialista é entender que o Brasil está formado não por cidadãos iguais em direitos, mas por “raças distintas que devem aprender a “negociar” objetivos comuns – ou seja, transigir nos seus supostos interesses raciais a fim de viabilizar a convivência na moldura “pluriétnica” do Brasil” (MAGNOLI, 2009, p.334).

Esse é o problema da insistência ou valorização das diferenças em contraposição do discurso da igualdade fundado dos direitos naturais ou direitos humanos. Antônio Flávio Pierucci (1999, p. 120) já alertava para esse problema: “Quando digo aqui que a diferença *faz* diferença, quero dizer que a diferença *produz* diferença, que ela provoca, no campo das relações de representação, a emergência de novas diferenças. Ou seja, ela *produz*, social e sociologicamente, outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela mesma.” (grifos originais).

Políticas públicas de gestão de conflitos culturais surgiram em toda parte com características específicas: Políticas segregacionistas, como o Apartheid na África do Sul; Assimilacionistas²⁴ no Brasil e Multiculturalista no Canadá, Austrália e Suécia.

Entende-se por *multiculturalismo* um movimento histórico-social impregnado de ambiguidades. Surgido no início dos anos 1990 como alternativa de transformação da educação, o multiculturalismo, de modo geral, “defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (GADOTTI, 2002, p. 311).

Gadotti (2002) destaca que essa relação escola-sociedade que nega o sistema, para valorizar a pessoa como única, o diferente, reconhecer o outro, o atípico se enquadra nos mol-

²⁴ A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidade. Favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não há alteração na matriz da sociedade. Procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimento socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

des de uma educação pós-moderna que leva em conta a diversidade cultural e, portanto, uma educação multicultural.

Algumas iniciativas foram e estão em andamento por iniciativa do governo federal como cursos e livros. Em 2012, foi lançado o “I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana” (BRASIL, 2013). O Plano é uma iniciativa de coordenação e planejamento das ações do Governo Federal e foi organizado sob a orientação da SEPPIR²⁵ em parceria com mais dez órgãos federais. O mapa de ações e metas contém três quadros de iniciativas e metas: 1) Garantia de Direitos, 2) Territorialidade e Cultura e 3) Inclusão Social e Desenvolvimento Sustentável. Em 2014 chegou às escolas públicas o livro Síntese da *Coleção História Geral da África* (2013) e *Cultura Africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (2013). Ambos foram elaborados em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) no Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo Rabelo (2007) as autoridades e elites coloniais lograram esforços para desqualificar e demonizar os mitos e rituais africanos. Somente com o conceito de relativismo cultural²⁶ e a luta de intelectuais e artistas das camadas populares, não só no Brasil, mas na América Caribenha também, os aspectos positivos dessas culturas vêm sendo enfatizados. Antropólogos, sociólogos, historiadores se debruçam sobre o tema com desenvoltura. E na escola básica? Como o relativismo cultural sobrevive? Será que crianças e adolescentes candoblecistas têm voz, visibilidade e vontade na escola pública?

Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, crenças, escolhas, é aprender o respeito ao outro, ou seja, praticar a alteridade. O convívio entre “diferentes” é o desafio da escola. E, quando o indivíduo tem a possibilidade de conhecer e apresentar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, crenças, ele se faz respeitar ao dar-se a conhecer. Embora a marca do humano encontra-se justamente na diferença: dos gêneros, dos sexos, das religiões, das etnias, das identidades, da história e da cultura. O paradoxo se estabelece justamente no momento em que grupos minoritários necessitam impetrar uma luta política para a garantia do respeito a essas diferenças. São diversos atores sociais com interesses conflitantes no espaço público e, desse modo, o Estado acaba

²⁵ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10678, nasceu do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro.

²⁶ Relativismo Cultural é a atitude de respeito às diferenças culturais entre os diversos povos da Terra. Nessa atitude não se considera as culturas como inferiores ou superiores em nenhum dos seus aspectos, mas busca-se determinar o seu contexto, as motivações e significados para os indivíduos e grupos sociais daquela cultura.

produzindo leis conflitantes para atender a esses diversos interesses e atores sociais gerando conflitos, equívocos e tensões.

2.2 Pelo Brasil afora – situações envolvendo a diversidade religiosa

Desde os anos 1970, verifica-se que o movimento pentecostal²⁷ vinha influenciando o protestantismo brasileiro. No final dos anos 1980 e início dos 1990 os grupos neopentecostais ou pentecostalismo autônomo, principalmente a híbrida²⁸ igreja Universal do Reino de Deus (IURD), afrontaram diretamente a Igreja Católica Apostólica Romana e as religiões afro-brasileiras, não tardando a aparecer incidentes incitando o ódio inter-religioso (SILVA; RIBEIRO, 2007, *apud* MARIANO, 2011).

Para Jaçanã Ribeiro (2005) o ataque constante da IURD às religiões afro-brasileiras é uma das bases da pregação da igreja, pois “seus rituais de libertação têm como objetivo expulsar as entidades afro – consideradas como formas do diabo – do corpo dos fiéis” (RIBEIRO, 2005, p. 29).

No dia da padroeira do Brasil, 12 de outubro de 1995, o bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, Sérgio Von Helder, quebrou e chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. A cena foi exibida durante a madrugada em rede nacional pela Rede Record. Com o “chute na santa”, como ficou conhecido o episódio, o bispo justificava sua atitude, pois “aquilo não passava de uma escultura sem nenhum valor”.

Observamos que as tensões com relação ao Ensino Religioso na escola pública foram tornando-se mais visíveis em alguns estados da União e suscitou alguns casos curiosos. No Estado do Rio de Janeiro em 2004, o governo estadual promoveu certame para a contratação de professores de ensino religioso. Após a realização do concurso, comprovou-se que a maioria era católica e evangélica. Lotações destinadas às religiões das minorias não foram totalmente preenchidas. Esses professores que recebem dinheiro público, na prática, não se constroem em doutrinar e fazer proselitismo dentro da escola pública (CAPUTO, 2012, p. 218).

Na Bahia, o Movimento Negro e a comunidade de santo assumiram seu espaço,

²⁷ O pentecostalismo é um movimento religioso, de origem protestante, surgido nos Estados Unidos no início do século XX. Na tradição judaica, Pentecostes é celebrada 50 dias após a Páscoa, e celebra a entrega das Tábuas da Lei a Moisés no Monte Sinai. No Novo Testamento, foi no dia dessa celebração que o Espírito Santo surge para os apóstolos em forma de línguas de fogo (RIBEIRO, 2005, p.13).

²⁸ Para Jaçanã Ribeiro, apesar de ter origens pentecostais, a IURD se distanciou das outras denominações evangélicas, promovendo um neopentecostalismo, pois introduz alguns elementos formais na realização dos cultos e na ênfase à ação demoníaca (RIBEIRO, 2005, p. 13).

depois de muita luta e determinação. Mesmo assim, na cidade de Ilhéus, em 2011, a prefeitura tentou impor a obrigatoriedade da oração do Pai Nosso nas escolas públicas municipais pela Lei nº 3.589/2011, a “lei do pai-nosso”. Mais uma vez, percebe-se a tentativa dos poderes executivo e legislativo de ignorar o caráter laico da coisa pública (*Res publica*, em latim). Em matéria publicada na Revista *Nova Escola*, Elisa Meirelles e Mariana Queen relatam que o Tribunal de Justiça da Bahia suspendeu a lei dois meses depois da sua promulgação, pois considerou que ela feria o artigo 19 da Constituição Federal, que delibera sobre o caráter laico dos órgãos públicos brasileiros e o respeito à diversidade religiosa (MEIRELLES, QUEEN, 2014).

No Ceará, jovens da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) estão se militarizando e preparam-se para o “bom combate” em nome da fé. Eles se autodenominam Gladiadores do Altar. As cenas divulgadas nas redes sociais em 2015 são impactantes e preocupam diante do histórico de ódio e repúdio defendido nessa denominação contra imagens religiosas católicas (idolatria) e contra os adeptos do Candomblé, representantes de Satanás segundo a IURD.

2.3 A exclusão do Candomblé no atual modelo de Ensino Religioso em Goiás

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Ela também torna obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil em todo âmbito nacional. Contudo, após dez anos da aprovação da lei poucos avanços na escola foram notados.

SILVA (2007) apresenta outra questão com relação à educação para as relações étnico-raciais: a questão sutil de sentimentos de superioridade e de inferioridade que foram se formando ao longo desse processo histórico sócio cultural. É comum encontrarmos em alguns grupos de defesa da cultura africana a negação de qualquer postura vitimada que foi imposta pela elite branca.

Salienta o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

No Brasil colonial e imperial, era possível identificar com mais clareza a fronteira entre as diversas etnias africanas. Com o tempo os símbolos culturais de identificação foram perdendo gradativamente sua relação, e estas etnias (os bantu, os ijexá, os mina, os cabinda, entre outros) foram se diluindo. A partir dessa nova composição surgiu uma nova etnia com sua identidade: “afro-brasileira” e a “identidade negra”, tema que faz parte de discussão das políticas étnico-raciais no Brasil (BOTÃO, 2008).

Os escravos eram identificados e classificados no Brasil de acordo com a localização dos portos onde embarcavam na África. Os portos eram os locais onde se aglomeravam negros de várias regiões, capturados no litoral ou no interior do continente. Ainda hoje prevalece muita confusão acerca de sua origem (SILVA, 2005, p. 26).

De acordo com Silva (2005), “entre as principais etnias (grupo de origem e cultura comuns) africanas que desembarcaram nas costas brasileiras, sobrevivendo às precárias condições de viagem nos porões dos navios negreiros, destacaram-se dois grupos: os sudaneses e os bantos” (SILVA, 2005, p. 26) Esses grupos são constituídos da seguinte forma:

Os sudaneses abrigam os grupos originários da África Ocidental e que viviam em territórios hoje denominados de Nigéria, Benin (ex-Daomé) e Togo. São, entre outros, os iorubás ou nagôs (subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc.), os jejes (ewe ou fon) e os fanti-achantis. Entre os sudaneses também vieram algumas nações islamizadas como os haussás, tapas, peuls, fulas e mandingas. Essas populações se concentraram mais na região açucareira da Bahia e de Pernambuco, e sua entrada no Brasil ocorreu, sobretudo, em meados do século XVII, durando até metade do século XIX.

Os bantos englobam as populações oriundas das regiões localizadas no atual Congo, Angola e Moçambique. São angolans, caçanjes e bengalas, entre outros. Desse grupo, calcula-se que tenha vindo o maior número de escravos. Foi também o que maior influência exerceu sobre a cultura brasileira, tendo deixado marcas na música, na língua, na culinária, etc. Os bantos se espalharam por quase todo o litoral e pelo interior, principalmente Minas Gerais e Goiás. Sua vinda teve início em fins do século XVI e não cessou até o século XIX (SILVA, 2005, p. 28).

Os estudos mais aprofundados em torno da herança e persistência das religiões africanas no Brasil, iniciados em 1896, foram publicados como artigos na *Revista Brasileira* de autoria do médico baiano Nina Rodrigues. Depois Nina Rodrigues publicou no ano de 1900 em francês *L'animisme fétichiste des nègres bahians* (BASTIDE, 1978). Após sua morte, Homero Pires organizou esses artigos em uma publicação *Os africanos no Brasil*. Segundo Roger Bastide (1978), as duas obras foram maculadas pelo caráter racista, pois Nina Rodrigues defendia a inferioridade do negro e acreditava na sua incapacidade de integração na civilização ocidental. Como médico legista e influenciado pelo contexto histórico de seu tempo, classificou os transe místicos e as possessões que presenciou como histeria. Sua interpretação etnográfica da religião foi baseada segundo o referencial teórico do final do século XIX: o

positivismo. Apesar da ressalva, Bastide defende a obra pelo aspecto descritivo do candomblé primitivo, essencialmente africano: o candomblé do *Gantois*. São relatos fiéis “da descrição do culto, das hierarquias sacerdotais, representações coletivas do grupo negro” (BASTIDE, 1978, p. 7-8).

A religião é um aspecto integrante da composição da identidade étnica de um povo e compreendida como sistema de práticas simbólicas e de crenças relativas ao mundo invisível dos seres sobrenaturais. De acordo com Vagner Silva, religiões são “formas de expressão profundamente relacionadas às experiências sociais dos grupos que as praticam” (SILVA, 2005, p. 14).

Assim, a História das religiões afro-brasileiras inclui, basicamente, o contexto das relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas entre os seus principais grupos formadores: africanos, europeus e índios e suas múltiplas subdivisões. Portanto, conhecer o universo mítico do Candomblé fundamentará a História, a cultura e os costumes de vários povos africanos que ajudaram a formar e a construir esse Brasil.

Em sua pesquisa, Olga Cabrera (2005) confirma que as representações sobre as religiões afro-brasileiras no ensino médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia tratam ainda da história do negro escravizado, dominado. Nas escolas públicas da periferia dessas cidades predomina a cultura ocidental e as influências do sistema religioso judaico-cristão no ensino de História. São desprezados os aspectos relevantes sobre a importância dos povos africanos na construção do país. Segundo Cabrera (ibidem, p. 184), o estudo das religiões de matriz africana pode contribuir para o conhecimento da expressão cultural do negro e aprofundar no conhecimento da filosofia de ascendência africana. Essa situação de repressão, de desprezo à magia africana pela igreja Católica foi construída ao longo do percurso histórico dos povos africanos desde sua chegada ao Brasil. Segundo Vagner Silva,

A Igreja, vinculada a interesses diversos que se refletiam na política ambígua de catequese dos negros, ora tentava disciplinar a vida religiosa destes grupos, ora fazia vistas grossas às suas danças, cânticos e rezas realizadas em domingos e feriados santificados, nos terreiros das fazendas, em frente às senzalas. Nessas ocasiões os padres preferiam acreditar na justificativa dos negros que diziam seu os “batuques” homenagens aos santos católicos feitas em sua língua natal e com as danças de sua terra. Neste sentido, os batuques eram tolerados porque vistos como inofensivo “folclore” (SILVA, 2005, p. 34).

O Candomblé no Brasil foi desenvolvido entre outros fatores, pela necessidade por parte dos grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa sob as condições adversas da escravidão e no período pós-abolição pelo desamparo social, tendo como referên-

cia as matrizes religiosas de origem africana. Daí a organização social e religiosa dos terreiros em certa medida enfatizarem a “reinvenção” da África no Brasil. Outrora, o escravo deveria acolher a religião do branco, embora este raramente procurasse se aproximar para conhecer, entender a religião do negro que, desde cedo foi estigmatizada, considerada coisa do mal, do diabo, ou seja, ofensiva a Deus (SILVA, 2005, p. 36).

Segundo MAGNOLI (2009), o interesse pelas religiões de matriz africana chamou a atenção dos intelectuais e de parte da elite brasileira, nos anos 1920, com o Modernismo. Nesse período a umbanda surgia como religião, constituída por um pequeno grupo de espíritas de classe média no Rio de Janeiro. Ela surgiu reelaborando o culto aos orixás com influência europeia por meio do kardecismo e do catolicismo. Ela também descartava o ritual de sacrifício de animais do candomblé. Esse movimento inaugurou a nova religião sincrética e o início do culto aos orixás em “um fenômeno multinacional da cultura de massas” (MAGNOLI, 2009, p. 155).

Essa situação de marginalidade perdura na constituição histórica desse grupo em todo país. Natália Louzada (2011) atesta que não é por acaso que um grande número de terreiros de Candomblé migrou-se para a cidade de Aparecida de Goiânia, em detrimento de outras manifestações religiosas que foram agraciadas pelo poder público com terrenos na capital ao longo do histórico da construção da capital goiana (LOUZADA, 2011, p.17).

Quanto à identidade dos grupos candomblecistas da região metropolitana goiana, a pesquisadora verificou que na comunidade do povo-de santo há uma relação de pertencimento com a nação Ketu:

E a partir daí pudemos vislumbrar a existência de uma relação entre africanidade autêntica, pertencimento à nação Ketu, e a negociação por sobrevivência cujo agenciamento entre ocidentalização da religião e afirmação da identidade africana se configurava como um importante mecanismo de preservação do Candomblé na cidade de Goiânia (LOUZADA, 2011, p. 17).

A noção de pertencimento ou da atribuição por outros a uma categoria religiosa (nação Bantu, nação Ketu) refere-se a uma das características da teoria da identidade social, ou seja, a definição de si mesmo como pertencente ou não a um grupo. De forma geral, o conceito identidade está relacionado a uma série de temas trazidos pelas teorias dos movimentos sociais: a formação e o desenvolvimento da ação coletiva, os processos de recrutamento e participação, a manutenção do envolvimento dos participantes nas organizações, a participação a partir da dimensão pessoal e dos significados construídos pelos próprios participantes,

os significados culturais e socialmente veiculados pelos movimentos (POLLETTA & JASPERS, 2001, p. 284).

Sobre essas formações identitárias, Valter Roberto Silvério, na coleção *História da África* (SILVÉRIO, 2013) apresenta as principais contribuições culturais dos povos africanos à tradição brasileira:

1) A sudanesa (iorubana), aqui introduzida principalmente na Bahia, mas espalhada pelo Norte/Nordeste; teria como características o culto aos orixás, a realização de cerimônias de iniciação, a prática de ritos mágicos, música e dança/rituais, a elaboração de esculturas em madeira, em metais e outros trabalhos manuais como, por exemplo, instrumentos musicais. A cultura iorubana é apontada ainda como fonte de influência ao nosso léxico.

2) Os bantos, principalmente no estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais, são mais estudados da perspectiva linguística. Culto aos antepassados e aos espíritos; quimundo incorporado ao português falado no Brasil; festas: coroação dos reis, danças que emulam a caça e a guerra (carnaval), festas do boi, folclore; esculturas em madeira, confecção de objetos domésticos etc. (SILVÉRIO, 2013, p.13).

Desse modo, o campo religioso afro-brasileiro com suas nuances híbridas foi composto exatamente pelas concessões, negociações em prol da sobrevivência do sujeito negro escravizado diante das adversidades sofridas e das adaptações impostas (LOUZADA, 2011).

Para compreender as culturas africanas, é necessário investigar sem preconceitos o universo mítico desses povos. Reginaldo Prandi (2001, p. 32) afirma que “Os mitos justificam papéis e atributos dos orixás, explicam a ocorrência de fatos do dia a dia e legitimam as práticas rituais, desde as fórmulas iniciáticas, oraculares e sacrificiais até a coreografia das danças sagradas, definindo cores, objetos etc.”.

E é exatamente esse conflito entre legalidade, subjetividades e realidades que, no próximo capítulo, analisaremos os dados colhidos de nossa pesquisa com professores da rede pública estadual que ministram aula de Ensino Religioso em Aparecida de Goiânia-Go e sua relação com o candomblé e a umbanda. Como contraponto a essas representações docentes serão analisadas as representações dos por alunos dessa mesma rede sobre as práticas pedagógicas do ensino religioso em relação ao candomblé e a umbanda.

Entendemos que mais que um movimento religioso, o Candomblé é um movimento cultural. O conceito de movimento cultural envolve não somente o aspecto místico de uma manifestação religiosa como o Candomblé, mas também seu aspecto político, revolucionário, identitário e também por apresentar uma visão de mundo peculiar. As crenças, rituais e atitudes do povo de santo são resultado de uma fusão de várias culturas que se encontraram na

senzala. Essa teia cultural foi tecida e sustentada pelo Candomblé, o que confere a essa religião seu caráter político e revolucionário, como afirma Roger Bastide:

O tráfico negreiro trouxe para cá numerosas tribos ou etnias que, apesar dos deslocamentos de população na África, não tinha o hábito de estar normalmente em contato. Mesmo quando a miscigenação as misturou por meio da união sexual, ainda assim estas etnias não se fundiram umas nas outras, conservando cada qual, apesar de tudo, certo número de traços culturais irredutíveis e agrupando-se em “nações”. Na Bahia não existem mais hoje indivíduos Ewe, Ioruba, Angola ou Congo, mas estas “nações”, todavia sobrevieram sob a forma de candomblé, ritualmente ou musicalmente diferentes. Assim como tinham os indivíduos pensado sobre a coexistência e as relações das coisas, foi preciso no Brasil, pensar sobre a coexistência e as relações dos povos. (BASTIDE, 1978, p. 279).

Essa hibridação foi atestada também por Rabelo (2007, p. 7) ao analisar o Rastafarismo na Jamaica não só como manifestação religiosa, mas cultural também. Porém, interessa aqui reconhecer o Candomblé do Brasil²⁹ como legítimo e conferir-lhe igualdade de exposição na escola pública, em detrimento do espaço histórico dominado pelo cristianismo. Isso poderá se converter em uma alternativa para romper com o estereótipo satânico imposto pelas religiões cristãs às religiões afro-brasileiras. No entanto, uma abordagem antropológica esbarra na questão dos dogmas religiosos que são considerados como verdades inquestionáveis (RABELO, 2010) porque pertencem a campos discursivos ou simbólicos diferentes, ou como prefere Pierre Bourdieu, campos de poder. Para o sociólogo francês, é nessa estrutura que é possível ao pesquisador...

(...) deduzir as leis de funcionamento desses diferentes campos, os objetivos específicos que eles propõem os princípios de divisão segundo os quais se organizam as forças e as estratégias dos diferentes campos que se opõem; tudo isso sem esquecer que, por maior que seja a sua autonomia relativa, cada um deve suas propriedades mais fundamentais à posição que ocupa no campo do poder: só pensando como tal a estrutura de relações objetivas entre os diferentes universos e a luta para manter ou subverter essa estrutura, quer dizer, para impor o princípio dominante de dominação (capital econômico ou capital cultural hoje, poder temporal e autoridade espiritual na sociedade feudal, etc.), é possível compreender completamente as propriedades específicas de cada um nos subcampos (BORDIEU, 1983, p. 42).

Segundo Rabelo, o caráter expansionista e intolerante das religiões judaico-cristãs promoveram as perseguições religiosas desde a Idade Média.

²⁹ As religiões afroamericanas que cultuam os orixás recebem outros nomes e possuem tanto características semelhantes quanto diferentes do candomblé. Em Cuba existe a santeria, em Nova Orleans (EUA) e no Haiti existe o vodu ou vodum.

O historiador inglês Edward Gibbon, no século XVIII, afirmou que os judeus e os cristãos eram os únicos a apresentar uma obstinada intolerância religiosa. Em Roma Antiga, por exemplo, havia templos dedicados ao culto da deusa egípcia Ísis. O desejo de se manterem apartados do mundo e das nações pagãs por parte dos judeus e cristãos levou à assimilação de que toda perseguição política era, necessariamente, ou um castigo divino aos que não se mantinham fiéis aos ensinamentos e/ou uma provação que testaria a firmeza e fidelidade dos que professassem aquelas religiões (RABELO, 2006, p. 351).

Vamos nos ater nesse momento sobre o universo das religiões de matriz africana, mais especificamente com o Candomblé, com o objetivo de promover o diálogo, o conhecimento, o respeito e a boa convivência. Afinal de contas, a informação na escola pode favorecer o fim da discriminação contra as religiões afro-brasileiras tão presente em nossa sociedade.

Diante da histórica perseguição, os jovens negros de várias gerações e regiões do país foram se adaptando, sobrevivendo numa sociedade etnocêntrica. Marcelo Barros, monge beneditino, ex-secretário nacional da Pastoral da Terra e assessor de grupos de trabalhadores, acompanhando grupos de jovens negros e índios, relata um fato curioso que ilustra a ambiguidade e conflito que o jovem negro enfrenta desde muito cedo:

Esses jovens perceberam que tanto o padre quanto o pastor discriminam e condenam as religiões afrodescendentes. O pastor acha que no Candomblé atua o demônio. O padre diz que é superstição e denuncia que o sincretismo é pecado. Ora, esses jovens pertencem a um movimento cultural que busca resgatar suas raízes afrodescendentes e vários tem pais e parentes no Candomblé. Sabe que essas pessoas são de Deus e não do diabo (BARROS, 2009, p. 58).

A escola é um ambiente de desenvolvimento do indivíduo inserido na sociedade. O respeito, a boa convivência e o diálogo devem ser a base dessa complexa relação de coexistência. Essa premissa está presente não só nas leis que conduzem a Educação, mas na maioria dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada instituição de ensino, em que, normalmente, a formação de cidadãos autônomos, conscientes, plurais, capazes de lidar com a diversidade é uma constante. Contudo, no momento de elaborar estratégias de erradicação da discriminação e promover a educação para a diversidade surgem dificuldades e elas se tencionam mais ainda em se tratando da questão religiosa.

A formação religiosa possui um viés cultural de responsabilidade da família, que segue uma tradição, geralmente um legado, e insere a criança e o adolescente no processo de iniciação dessa crença específica para viver a dimensão comunitária e religiosa. Outro viés, parte do próprio indivíduo, das suas convicções e experiências pessoais que fazem parte da

sua identidade.

A escola pública pode sim, abrir suas portas à heterogeneidade e promover o respeito à diversidade conforme o inciso VI do artigo 5º da Constituição brasileira. Mas será que existe uma equalização na abertura para todas as manifestações religiosas em detrimento da hegemonia cristã? Vamos ao longo da pesquisa verificar se na escola pública em Goiás existem momentos como orações, festas religiosas, atitudes tendenciosas e discriminações veladas contra alunos e professores que recusam, se calam e/ou questionam tais tentativas de doutrinação, exclusão e discriminação social.

É imperativo reconhecer em todo o processo investigativo a existência do mistério e do inexplicável em terrenos tão invioláveis como o *ethos* sagrado a que todos temos direito e a incapacidade de lidarmos com o direito alheio. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 garante o direito de manifestar sua religião publicamente ou em particular a todos os indivíduos.

Entretanto, a escola ao ignorar e até discriminar o Candomblé, contribui ainda mais para aprofundar a dificuldade de identificação positiva de crianças e adolescentes negros candomblecistas com essa mesma escola. O Ensino Religioso certamente não criou a discriminação desses alunos, mas pode promover (ou não) o diálogo respeitoso na escola pública.

Diante dessas incoerências e da ausência de um modelo de ensino religioso que de fato seja interconfessional, sem ser cristão em sua base. Realizamos uma pesquisa de campo para demonstrar como as religiões de matriz afro-brasileira, como o candomblé e a umbanda são discriminadas e excluídas dos programas de ensino religioso e no cotidiano escolar por professores e alunos.

2.4 Caracterização da população ou amostra pesquisada

A pesquisa de campo que serve de referência aos dados aqui apresentados foi realizada no ano de 2014. Vamos cruzar dados e informações com outra pesquisa por nós realizada entre 2008 e 2009, publicada na *Revista Polyphonia* (LOPES, 2011). Na ocasião, tratamos da questão do Ensino Religioso em Aparecida de Goiânia – GO, com o foco direcionado para os professores. Agora, vamos verificar avanços e permanências, além de estender a discussão para os alunos. Para ilustrar a questão da discriminação de algumas manifestações religiosas, destacamos como o Candomblé, religião de matriz africana, é abordado dentro da proposta multicultural da rede pública estadual para o Ensino Religioso.

Para atender a questões protocolares, procuramos a Gerência de Formação Central

da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, Seduce- GO para a divulgação do projeto e anuência deste órgão. Na oportunidade, entrevistamos o técnico responsável pela elaboração do Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Componente Curricular Ensino Religioso (GOIÁS, 2012). Ele também atua como multiplicador e formador de professores que assumem essa disciplina. Na entrevista, o professor destacou que em Goiás, o enfoque do Ensino Religioso tanto nos cursos de formação de professores oferecidos pela secretaria quanto no Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação é compreender o “fenômeno religioso na sua diversidade e como algo inerente à formação humana”.

Os dados apresentados nessa pesquisa foram balizados a partir de questionário aplicado a quinze professores de ER da rede pública estadual de Aparecida de Goiânia de escolas diversas, no momento de formação de professores em 2014. Além desses professores, participaram os dois professores que nos atenderam nas escolas visitadas. Para identificar a amostra pesquisada utilizamos oito questões para a devida caracterização: gênero, idade, situação funcional, graduação, pós-graduação, etnia, ascendência e religião. Também fazem parte dessa amostra alunos de duas escolas públicas estaduais em Aparecida de Goiânia. Uma no Regime Integral com 15 alunos do Ensino Médio de turmas e séries diferentes, de acordo com a proposta de matéria eletiva. A outra escola com 26 alunos da 3ª série do Ensino Médio em regime seriado. O intuito de incluir os alunos na proposta foi contrapor a sua perspectiva com a dos professores. Enfim, compreender os discursos e os locais de fala dos sujeitos.

A grande maioria dos professores pertence ao gênero feminino, com um perfil mais maduro, no que tange à idade dos entrevistados e efetivos no quadro da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás. Entre os pesquisados, havia um homem (6,67%) e 14 mulheres (93,3%).

Tabela 3– Classificação em Idade da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014):

Idade	Número	Percentual (%)
20 a 25	01	7%
26 a 30	01	7%
31 a 35	02	14%
36 a 40	04	26%
41 a 45	03	20%
46 a 50	04	26%
Mais de 55	-	-
Total	15	100%

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

Observamos que na amostra não há nenhum professor acima de 55 anos, já que é por volta dessa idade que ocorre a aposentadoria dos professores. Então, a amostra é composta na sua maioria (86%) de professores maduros (de 31 a 50 anos).

Quanto à situação funcional dos professores onze (74%) são efetivos e quatro (26%) possuem contratos especiais. Dos professores contratados sob o regime temporário, dois (50%) apresentam idade entre 46 e 50 anos, um com idade entre 20 a 25 anos e outro com 26 a 30 anos. Podemos concluir que quem se dispõe a assumir dar aulas no Estado sob o regime de contrato temporário são professores próximos à aposentadoria ou professores em formação. Isso é um reflexo da precarização da mão de obra no ensino, uma vez que aqueles que se encontram em regime de contrato temporário não recebem os mesmos salários e os benefícios dos professores efetivos.

No fim de 2014, cerca de oito mil professores contratados foram dispensados gerando um enorme déficit na rede. Em contrapartida, muitos professores efetivos tiveram a possibilidade (ou foram convocados a) de ampliar a carga horária. Outros, em desvio de função tiveram que retornar para a sala de aula, contudo a falta de professores na rede estadual é um fato. Mesmo assim, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduce), em meados de 2015, selecionou aproximadamente três mil docentes para assumir as salas de aula sob o regime de contrato temporário e o governo prepara a contratação de mais 2 mil, ou seja, o déficit divulgado é de cerca de 5 mil professores na rede pública estadual em Goiás. Atualmente, a secretaria tem 15 552 professores com contrato temporário e estagiários, de acordo com a Tabela 2 a seguir.

Tabela 4– Demonstrativo de Cargos, Quantidade de Servidores e Proventos da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás

Órgão	Cargo	Quantidade de Servidores	Valor do Provento
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE.	Professor - IV	17.916	99.014.979
	Agente Administrativo Educacional de Apoio	7.557	13.144.408
	C. Temporário - Prof. Nível Superior - SEDUCE	6.387	9.325.116
	C. Temporário - Apoio Adm. Nível Elementar - SEDUCE	5.998	5.251.288
	Professor - III	4.825	22.928.022
	C. Temporário - Prof. Nível Médio - SEDUCE	3.047	3.766.301
	Agente Administrativo Educacional Técnico	1.705	5.806.634
	Professor - I	425	1.257.969
	Professor Assistente A	126	364.132
	Estagiário Ensino Superior	120	76.230

Fonte: SEGPLAN, 2015

De acordo com a assessoria de comunicação da Seduce, publicada no jornal *O Hoje* a dificuldade para o preenchimento das vagas muitas vezes se deve à falta de professores interessados em participar dos processos seletivos para contratação temporária. A evasão de estudantes das licenciaturas, a falta de salários atrativos e as más condições de trabalho são fatores determinantes para o esvaziamento da carreira do magistério gerando uma crise de pessoal no sistema educacional (TOLEDO, 2015).

Já a reportagem no jornal *O Popular*, de Goiânia, outra realidade que se configura no estado de Goiás é a participação das organizações sociais na educação pública estadual. Em convocação pública no *site* da Seduce, o governo de Goiás convida entidades da sociedade civil sem finalidade lucrativa a se qualificarem como “organizações sociais de educação” para celebrar acordos de cooperação na gestão de unidades escolares do estado (LONGO, 2015).

A Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, Raquel Teixeira, afirmou que o governo ainda analisa a forma de terceirização da gestão das escolas da rede estadual. A primeira opção seria a transferência para organizações sociais (OS), a segunda para uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip) e a última opção por meio de uma parceria público-privada (PPP). De acordo com a reportagem, o governo estadual cogitava a princípio a terceirização via OSs. A secretária ressalta que não há ainda qualquer definição sobre como será a mudança na gestão, mas que esse é um processo sem volta por escolha do governador. A diferença entre a OS e a PPP, para Raquel Teixeira, é que a segunda apresenta o lucro como finalidade, sendo mais transparente, enquanto as organizações sociais não demonstram o lucro. O modelo de contrato busca atender à Lei estadual nº 15.503/05, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e descreve o procedimento de convocação e de seleção. (LONGO, 2015).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) se manifestou contra a terceirização das escolas e afirma que a mudança de gestão é injustificável diante do desempenho positivo da rede estadual nas avaliações nacionais. O Sintego alega ainda que a dispensa dos temporários em 2014 e o déficit de docentes que ainda existe na rede seja uma manobra para a terceirização do setor (SINPRODF, 2015).

A mudança do modelo gerencial de Estado no Brasil vem sendo alardeada desde meados dos anos 1990 por intermédio de propostas de mudanças na administração pública. Ela foi materializada e legitimada pela Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, prevendo alterações constitucionais, sendo que o princípio da eficiência passaria a se tornar um princípio constitucional. Segundo Carolina Lima Gonçalves, isso é um reflexo da Globalização que apregoa princípios de eficiência e eficácia não só na esfera privada, mas na gestão pública também (GONÇALVES, 2015).

Diante das pressões advindas da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, também conhecida como Lei da Responsabilidade Fiscal (BRASIL, 2000). Sob a força dessa Lei, gestores públicos buscam alternativas para equilibrarem as contas públicas dimensionadas principalmente pela folha de pagamento, além da corrupção institucionalizada no Brasil. Acreditamos que a terceirização na educação pública é um retrocesso e uma afronta aos direitos constitucionais. O Estado tem a obrigação de oferecer uma educação básica de qualidade, gratuita e laica. Apesar de pertinente, não vamos aprofundar nessa questão, já que o nosso objeto de investigação no momento, é o Ensino Religioso na escola pública.

2.5 Formação de professores de Ensino Religioso em Goiás

Com relação à formação dos professores pesquisados, na Tabela 3 percebe-se que a maioria é de professores graduados em Língua Portuguesa (sete ou 45%) e Matemática (cinco ou 33%). Ou seja, são professores que têm uma carga horária privilegiada, mas ainda necessitam de complementação para alcançar o limite legal, 60 horas. Diante de uma carga horária excessiva, um número infundável de turmas e alunos, algo certamente deixará a desejar no desempenho desses professores. Como vemos, a maioria dos professores é proveniente de outras áreas do conhecimento e que, portanto, não tiveram formação específica.

Tabela 5 – Graduações da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

	LETRAS	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	TEOLOGIA	ED. FÍSICA	BIO MEDICINA	ARTE	BIOLOGIA
1	X							
2	X							
3				X			X	X
4		X						
5	X							
6			X					
7						X		
8	X		X					
9		X	X					
10	X							
11	X							
12			X					
13					X			
14			X	X				
15	X							
Total por disciplina	7	2	5	2	1	1	1	1

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

Mas a tabela 3 nos fornece outro questionamento: Por que quatro professores (26,6%) possuem mais de uma formação? Observe que o professor nº 3 possui três graduações: Teologia, Arte e Biologia; enquanto o professor nº 8, Letras e Matemática, o professor nº 9, Geografia e Matemática; e o professor nº 14 Matemática e Teologia. Curiosamente, cada um apresentou cursos em áreas de conhecimento muito diferentes. Isso pode ser uma busca de qualificação, uma visão mais trans ou interdisciplinar do conhecimento e da prática pedagógica. Não investigamos sobre essa prática ou os motivos que os levaram a cursar mais de uma graduação.

Apenas dois professores (13,3%) possuem formação específica em Teologia. De acordo com o Art. 33 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que regulamenta e implementa o Ensino Religioso e algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação, os estados têm a incumbência de definir conteúdos e requisitos docentes para a disciplina. A Resolução nº 285 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, de 9 de dezembro de 2005 diz o seguinte sobre os professores habilitados a ministrar as aulas de Ensino Religioso:

Art. 9º - Os professores de Ensino Religioso devem ser integrantes **efetivos** do quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, obedecido ao 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.

Art. 16 - Fica resguardado o direito de continuarem ministrando a disciplina Ensino Religioso àqueles que se capacitaram para tanto, com carga horária menor do que a prevista no inciso I, Art. 10, desta Resolução, devendo a estes ser oferecidas condições adequadas para que completem a referida carga horária (CEE-GO, 2005).

Os cursos de formação específica para formação de professores de Ensino Religioso em Goiás ainda são incapazes de suprir a demanda na rede pública estadual em Goiás. Dessa forma, o que vem ocorrendo ao longo desses sete anos conforme corroboramos em pesquisa anterior (LOPES, 2011) e atestamos agora novamente, é que a maioria dos professores não tem

curso formação específica para a disciplina de Ensino Religioso. O que ocorre, conforme a Tabela 4 abaixo, é que os professores possuem pós-graduação, mas em outras áreas do conhecimento.

Tabela 6 – Pós-Graduação *Lato Sensu* da Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

Curso <i>Lato Sensu</i>	Nº	%
MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO	03	20
GESTÃO EDUCACIONAL	01	7
ENSINO ESPECIAL	02	14
LITERATURA	01	7
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	01	7
BRANCO (Nenhum)	07	45
TOTAL	15	100

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa

Da amostra pesquisada consta que sete (45%) dos professores da rede pública estadual não buscaram ainda uma especialização, apesar do benefício financeiro que pode ser agregado aos seus vencimentos. Dos professores que procuraram uma especialização profissional, somente três (20%) possuem na área específica do Ensino Religioso. Será que não há oferta suficiente desses cursos para aqueles que se interessam pela disciplina? É preciso lembrar que dos quinze professores pesquisados, sete possuem graduação em Matemática e cinco em Português. Se considerarmos que estes professores lecionam Ensino Religioso apenas para complementar a carga horária de cada um, é compreensível que eles busquem especialização em outras áreas ao invés de Ensino Religioso. Entretanto, isso acarreta na falta de preparação profissional para lecionar a disciplina de Ensino Religioso.

Segundo Muniz (2014), a questão da formação de professores para o Ensino Religioso demandou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, apresentando um estudo sobre o tema por meio do Parecer/Conselho Pleno nº 97/99. A relatora Eunice R. Durham assumiu que a questão de formação de professores de Ensino Religioso dentro da escola pública laica trata-se de uma questão muito complexa. Durham destaca que a gama de diversidade religiosa nas diversas regiões nacionais impossibilitam a construção de uma orientação curricular uniforme para a formação de um curso de licenciatura em âmbito nacional. Isso resultou na impossibilidade do reconhecimento de cursos de licenciatura pelo MEC. Sobre essa situação, Tamiris Muniz faz o seguinte esclarecimento:

[...] o não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso, é mais um elemento da omissão do Estado e relação a essa disciplina, do tratamento desigual que a mesma recebe frente a outras disciplinas dos currículos, e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração disciplinar. Isso porque disciplinas como Educação Física, Matemática e História, [...] logo se tornaram interesse das universidades e tiveram seus cursos autorizados e reconhecidos pelo MEC, sendo, portanto, ofertados nas instituições públicas de ensino superior [...] a estabilidade do Ensino Religioso assenta-se na sua legitimação social, no fato da religião ser um elemento importante da cultura brasileira, e não uma ciência de referência. Vale ressaltar que o fato dessa disciplina não apresentar uma licenciatura reconhecida pelo Ministério da Educação afeta diretamente na 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 escola (MUNIZ, 2014, p. 107).

O Prof. Wolmir Therezio Amado, reitor da Pontífice Católica de Goiás de 2002 a 2006, foi presidente em dois mandatos do Conselho Nacional de Leigos e Leigas Católicos do Brasil, de 1998 a 2004, órgão eclesial herdeiro da Ação Católica³⁰ Ele participou da Audiência Pública sobre o reconhecimento da profissão de teólogo, apresentando alguns dados numéricos publicados no *Diário do Senado Federal*, buscando diferenciar os cursos de licenciatura em Ciências da Religião e os cursos de bacharelado em Teologia (BRASIL, 2009). Percebemos que o curso de graduação Licenciatura em Ensino Religioso ainda não está normatizado:

Nós temos, atualmente, no sistema do MEC, [...] 11 graduações em Ciências da Religião. Normalmente, são reconhecidas pelos Conselhos Estaduais como licenciaturas, Ciências da Religião. E temos 99 bacharelados em teologia, que têm a lista das instituições e etc...

Este é o quadro da graduação. Da pós-graduação são 14 programas, sendo 7 doutorados e 14 mestrados. Cinco mestrados em teologia, três doutorados, e Ciências da Religião são nove mestrados... [...] insistir que as Ciências da Religião têm um século de tradição no Brasil. As primeiras pós-graduações reconhecidas estão comemorando 30 anos de Ciências da Religião, em pós-graduação, que são o curso da PUC São Paulo, o curso da Metodista de São Paulo, e esses cursos tiveram sempre muito apoio da Universidade Federal de Juiz de Fora, que atualmente, também tem um programa de pós-graduação em Ciências da Religião (BRASIL, 2009, p. 723).

Os cursos de formação na área da disciplina escolar Ensino Religioso em Goiás, eram oferecidos pelo Ciergo (Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás) e pela Secretaria Estadual de Educação no formato modular no período de 1998 até 2002. Há ainda o Curso de especialização em Ciências da Religião com ênfase em ensino religioso intitulado Fé Cristã, Cultura e Sociedade oferecido pela UniEvangélica de Anápolis, em

³⁰ Em 1922, o papa Pio XI fomentou a implantação da Ação Católica no Brasil. O objetivo era mobilizar a participação dos fiéis no apostolado da Igreja para coordenar as demais associações católicas e difundir os seus princípios. As dioceses eram valorizadas como núcleos básicos, relativamente autônomos. Cada grupo tinha um critério de classificação: os *Homens da Ação Católica* tinham mais de 30 anos, assim como a Liga Feminina Católica. Os jovens de 14 a 30 anos formavam a *Juventude Feminina Católica e Juventude Católica Brasileira* (MAGALHÃES, 2005, p. 5).

parceria com o Seminário Presbiteriano Brasil - Central (GIUMBELLI, 2009) .

Além dessas possibilidades, a PUC – Goiás oferece cursos de formação específica em Metodologia do Ensino Religioso. Nos anos de 2003 e 2004 a Universidade Católica de Goiás (hoje PUC-Goiás) ofereceu o Curso de especialização em ensino religioso nos municípios de Goiás, Uruaçu, Goiatuba, Uruana e Jussara, além dos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Religião. Muitos professores dessa entidade fazem ou já fizeram parte do CONER-GO³¹ A universidade Católica de Brasília oferece o curso de pós-graduação Especialização em Ensino Religioso em modalidade EAD. Há uma série de cursos para a formação de professores de Ensino Religioso no território nacional inclusive na modalidade à distância. Em Aparecida de Goiânia, não localizamos nenhuma unidade de ensino superior que ofereça cursos na área.

De agosto a novembro de 2007 houve encontros e cursos de 16 horas promovidos pela Secretaria Estadual de Educação em 13 regionais de educação. Ainda sobre a formação de professores de Ensino Religioso, a Seduce por intermédio da Gerência de Ensino promove cursos regulares de formação, conforme dados colhidos em entrevista com o responsável pela formação dos professores de Ensino Religioso.

2.6 Como o Ensino Religioso é trabalhado de fato nas escolas visitadas?

Uma das escolas visitadas aderiu ao programa de Ensino Médio Integral, iniciativa nova da Seduce de Goiás. A escola em tempo integral é uma iniciativa da Secretaria da Educação a fim de apresentar um novo modelo de proposta de educação, como uma alternativa diferente ao ensino convencional visando aproximar os alunos às diversas áreas do conhecimento, promovendo e valorizando a cultura, as artes, atividades físicas e sociais, como forma de estímulo ao interesse acadêmico, melhoria do ensino e aprendizagem, além de possibilitar a diminuição da evasão escolar. O Ensino Religioso nesse novo modelo passa a ser uma disciplina eletiva como pudemos conferir em campo e sua oferta continua sendo obrigatória. Sobre a escola em tempo integral, o Ministério Público de Goiás elaborou um estudo sobre essa alternativa educacional, e apresenta esse novo modelo da seguinte forma:

A escola de tempo integral propõe o redimensionamento da estrutura organizacional com novos espaços e maior tempo de permanência dos alunos, que as matrizes curriculares sejam ampliadas e que se tenha o compromisso da equipe escolar. O currículo básico objetivará ser enriquecido com atividades diversificadas de forma articulada

³¹ Desde 2010, o CIERGO mudou seu nome para CONERGO – Conselho de Ensino Religioso de Goiás.

com o projeto político pedagógico da instituição. A extensão do horário escolar e a ampliação dos espaços usados nas atividades escolares, por si só, não garantem a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, quando se discute a educação de tempo integral, é necessário que se fale sobre a questão do tempo – a ampliação da jornada escolar, tendo como referência o espaço físico em que cada escola estará inserida. As atividades complementares de apoio pedagógico, a prática de atividades esportivas, culturais e artísticas, o conhecimento do mundo em que se vive e o acesso ao mundo digital, a gestão do meio ambiente, o estudo de línguas e a prática da leitura, devem estar em sintonia com a matriz curricular básica de forma que aglutinem conhecimentos e não haja a fragmentação em disciplinas tradicionais e diversificadas. Na ampliação do tempo pedagógico e do uso dos espaços deve-se manter o equilíbrio entre as atividades com características acadêmicas e as de caráter lúdico. Deve-se ainda considerar como variável crucial a premissa: para que esse projeto realmente se efetive é necessário que a comunidade escolar possa participar do diálogo para a construção do projeto político pedagógico da escola (GOIÁS, 2009, p. 8).

Na escola em questão, para convencer os alunos a se matricularem, o professor, que é graduado em História, nos revelou que precisou camuflar o nome da disciplina para: História da Religiosidade na Arte na Idade Antiga, e assim conquistar alunos. Para o professor garantir sua carga horária plena, precisava apresentar no início de cada semestre a proposta da disciplina aos alunos e estes, voluntariamente escolheriam as disciplinas que iriam cursar no contra turno. Caso o professor não tivesse um número mínimo de alunos inscritos, corria o risco de perder o direito da carga horária cheia oferecida pelas escolas de tempo integral.

Com a turma formada, o professor informou que o enfoque dado nas aulas foi a manifestação artística dos povos estudados destacando de forma pontual as questões religiosas. Ou seja, o professor camuflou o título da disciplina para atrair alunos e tentou ensinar o conteúdo de acordo com o título da disciplina.

O professor dessa escola cita um exemplo de estranhamento cultural na escola, especificamente contra as culturas africanas e afro-brasileiras. Confidenciou o desconforto vivido por uma professora que ofereceu uma Oficina de Dança Africana com percussão. Alguns dos alunos do professor de Religiosidade na Arte, ao ouvirem o som dos atabaques da outra aula, disseram se tratar de “macumba”³². Aqui se revela o preconceito contra as culturas africanas e afro-brasileiras. Atabaques são usados na música popular de todas as Américas (jazz, salsa, reggae, samba, soul, disco, etc.), na capoeira e não apenas em ritos religiosos. Essa seria uma boa oportunidade de interdisciplinaridade e de exploração da cultura africana.

Escolhemos a segunda escola, pois ao visitarmos um terreiro de Candomblé, descobrimos que era a escola de um membro desse terreiro. Agendamos com a diretora, apresen-

³² Segundo Roger Bastide, o termo “macumba” é utilizado de forma generalizada para designar as práticas religiosas das religiões afro-brasileiras, espíritas, ameríndias com tom pejorativo e demonizado. No Rio de Janeiro o termo se refere ao nome de uma religião sincrética a partir da fusão de duas “nações” Nagôs e Oyo, deixando-se também penetrar profundamente por influências exteriores, ameríndias, católicas, espíritas (BASTIDE, 1978, p. 16).

tamos o projeto e ela disse que precisava da autorização da professora regente de Ensino Religioso. Apesar da motivação, não conseguimos escolher a turma do aluno candomblecista, a escolha da turma foi realizada pelo grupo gestor da escola. Esse colégio não aderiu ao programa do governo estadual de Ensino Médio Integral e atende a segunda fase do Ensino Fundamental num turno e o Ensino Médio no outro. Fomos autorizadas a retornar após um mês, em dia e hora delimitada. Ao chegarmos, a coordenadora pedagógica nos comunicou que haveria uma pequena alteração. Como a professora de Ensino Religioso estava trabalhando “outro” conteúdo, eu iria acompanhar a aula do professor de Geografia da 3ª série do Ensino Médio que estava abordando a África: aspectos geográficos, culturais e religiosos.

Diante desse impasse, acatamos a decisão da coordenação e permanecemos na sala dos professores aguardando o horário da aula. Tivemos a oportunidade de conhecer a professora regente de Ensino Religioso. Conversamos informalmente e ela disse que foi notificada da minha visita, mas não estava abordando o tema. Ela foi muito gentil e solícita. Perguntamos se haveria algum impedimento de acompanhar algumas de suas aulas e ela disse que não. Contudo, ela esclareceu que as aulas de Ensino Religioso são no último horário da sexta-feira. Confessou que as aulas raramente ocorriam de fato por conta de eventos na escola, ausência de outros professores acarretando em alterações no horário. A escola para adaptar o horário à minha visita modificou o horário e dispensou duas turmas.

Na sala dos professores havia um cartaz enorme com a “Oração pelas Mães” com citação de um versículo da Bíblia. A estrutura física da escola externamente é bem agradável, atendendo aos padrões da “Escola do século XXI”, do governo estadual.

A aula observada propriamente dita foi em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, aula de Geografia. A aula foi expositiva sobre a herança cultural africana no Brasil: ervas medicinais, culinária e religiões. O professor utilizou como recurso o data show e apresentou um *slide* para cada tema, bem artificialmente. Associou o Candomblé ao Espiritismo e mencionou um pouco do histórico da religião de santo no Brasil.

Nossa impressão pessoal foi que nossa solicitação e presença movimentou a escola. Tudo foi muito bem planejado e maquiado para nos receber. Antes de entrarmos na sala, a coordenadora foi primeiramente e conversou com a turma por alguns minutos. Percebemos que o professor buscou provar que ele e a instituição se esforçavam para atender as exigências da Lei nº 10.639/03. Os alunos ficaram pouco à vontade com a nossa presença no momento da aula. Somente quando aplicamos o questionário, que interagimos um pouco com os alunos é que eles se soltaram mais. Tiveram algumas dificuldades com o vocabulário do questionário, mas responderam tranquilamente.

2.7 Cor ou raça?

O Brasil na coleta de dados oficiais sobre cor ou raça, faz a opção pela tonalidade da pele conforme os dados da tabela 5 abaixo. Apresentamos o resultado de 2000 e 2010 para verificar se houve alguma alteração significativa sobre o auto reconhecimento da população brasileira com relação à própria cor.

Tabela 7 - Brasil: População residente, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação: 2000-2010

Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem Declaração	Total
2000	91.298.043	10.554.336	65.318.092	761.583	734.131	1.206.673	169.872.859
2010	91.056.646	14.517.961	82.277.333	2.084.288	817.963	6.608	190.755.799

Fonte: IBGE Censos de 2000 e 2010.

Nesse período, observamos um fato interessante: mesmo considerando o aumento populacional, todos os dados tiveram um aumento considerável, em detrimento daqueles que se declararam da “cor branca” e os “sem declaração”. As políticas assertivas do governo federal neste período sobre a identidade dos afrodescendentes, garantidas pelo governo por meio da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). A criação de um departamento responsável pela igualdade racial, a política de cotas raciais e sociais nas universidades e concursos públicos, o repúdio internacional às situações de racismo, com implicações legais podem ter despertado o desejo de se reconhecer como afrodescendente uma boa parcela da população brasileira.

É de extrema relevância tratar a questão da discriminação racial, identifica-la e lidar abertamente com essa questão na escola para compreender a relação entre raça/cor/etnia e religião. Mesmo que as religiões de matriz africana tenham hoje adeptos de todas as origens, compreender o contexto histórico e a trajetória do Candomblé partindo da senzala é um fato. A maioria dos professores se classificou como branca, ao relacionar a cor da pele, mas identificar-se com um grupo étnico foi mais complicado³³.

³³ Sobre a dificuldade de se identificar quem é negro no Brasil, cf. entrevista de Kabenguele Munanga “A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil” para a *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP, vol.18, nº 50, 2004, p.51-56.

Tabela 8 - Cor e/ou Raça Declarada pela Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

Cor/Raça	Nº	%
PARDA	05	33,3
NEGRA	02	13,3
BRANCA	07	46,6
INDÍGENA	00	----
AMARELA	01	6,7
TOTAL	15	100

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa

Se somarmos pardos e negros por sua ascendência africana na Tabela 6, teremos exatamente o mesmo número e percentuais de professores autodeclarados brancos. Ou seja, há um equilíbrio entre brancos e afrodescendentes na amostra pesquisada. Esse balanço numérico é corroborado a partir da soma de pardos e pretos (96.795294) em relação ao número de brancos (91.051.646) de acordo com os dados do Censo de 2010 (Tabela 5). Apesar de os pardos e os negros possuírem as ocupações mais baixas e os menores salários, percebe-se uma sensível ascensão social de professores afro-brasileiros em Aparecida de Goiânia. Esse movimento pode ser fruto do acesso ao ensino superior e resultado da política de cotas raciais, conforme citamos anteriormente. Para delinear com mais precisão este cenário, será necessário analisar e comparar os dados do próximo Censo do instituto.

Tabela 9 – Ascendência de Cor e/ou Raça Declarada pela Amostrada Pesquisada de professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

	AMERÍNDIA	AFRICANA	LATINA	OUTRA	SEM RESPOSTA	RESPOSTA ANTERIOR (Tabela 6)
PROFESSOR 1	X	X				BRANCA
PROFESSOR 2			X			NEGRA
PROFESSOR 3			X			BRANCA
PROFESSOR 4			X			BRANCA
PROFESSOR 5			X			BRANCA
PROFESSOR 6					X	AMARELA
PROFESSOR 7					X	BRANCA
PROFESSOR 8			X	X		PARDA
PROFESSOR 9					X	PARDA
PROFESSOR 10	X	X	X			PARDA
PROFESSOR					X	BRANCA

11						
PROFESSOR 12		X				NEGRA
PROFESSOR 13			X			PARDA
PROFESSOR 14			X			BRANCA
PROFESSOR 15			X			PARDA

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

Observação: a categoria “latina” se refere aos europeus provenientes da Península Ibérica (Portugal e Espanha).

Dos cinco professores que se declararam pardos na tabela 6 apenas um (6,67%) colocou ascendência africana. Um professor pardo (6,67%) deixou a questão sem resposta. Outro (6,67%) assinalou “latina” e “outra” (sem especificar). E o último (6,67%) declarou apenas “branca”. Encontramos ainda, um professor autodeclarado branco (6,67%) e que reconheceu possuir ascendência latina (branca), ameríndia e africana. Enquanto dois professores (13,3%) “brancos” deixaram a questão sem resposta. Mesmo não sendo um percentual muito grande, essa abstenção pode ser significativa. Por que o silêncio dos pesquisados? O que está por trás disso? O silêncio “fala” ao tentar esconder algo.

Kabengele Munanga na apresentação da coletânea *Superando o racismo na escola* (2005) nos lembra de que todos somos frutos de uma “educação eurocêntrica” e que isso acarretaria em uma reprodução, consciente ou não, de preconceitos presentes na nossa sociedade. Contudo, os professores não estão preparados para lidar com situações inusitadas de discriminação que surgem no cotidiano escolar. Segundo Munanga (2005, p. 15), esses momentos são propícios para “discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional”. Essa postura do professor de encarar o problema da questão do preconceito racial e trazê-lo para uma discussão em sala poderia desconstruir a ideia de superioridade e inferioridade racial. Em consequência disso, possibilitaria aos alunos discriminados “assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p.15). No entanto, parece que são os próprios professores que não querem tocar no assunto ao ter que definir sua ancestralidade.

2.8 A religiosidade dos professores de Aparecida de Goiânia

Quanto à religiosidade verificamos que a maioria dos professores é de orientação cristã, somando os que se declararam católicos ou evangélicos, embora kardecistas e umban-

distas também sejam considerados cristãos. Devido ao caráter expansionista dos católicos e evangélicos, é difícil imaginar como a subjetividade não interferirá no momento das aulas de Ensino Religioso. Fato curioso foi o de um professor confessar que não tem religião e outro declarar que cultiva a sua espiritualidade a sua maneira. Os brasileiros sem religião ou sem pertencimento a uma agremiação religiosa vêm crescendo a cada divulgação dos dados censitários, conforme descrito na Tabela 8 a seguir.

Tabela 10 - População residente, por grandes grupos de religião, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil (2000-2010)

Ano	Católica Apostólica Romana	Evangélica de Missão	Evangélica de origem Pentecostal	Outras Evangélicas ou não determinada	Espírita	Candomblé e Umbanda	Outras religiosidades	Sem Religião
2000	124.980.132	6.939.765	17.617.307	1.627.869	2.262.401	525.012	3.044.013	12.492.403
2010	123.280.172	7.686.827	25.370.484	9.218.129	3.848.876	588.797	5.185.065	15.335.510

Fonte: IBGE – Censos de 2000 e 2010.

Os dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (Tabela 8), também apresentados em reportagem da *Revista IstoÉ* (2014), destacam que 588.797 dos brasileiros se declararam adeptos da umbanda ou do candomblé. Segundo a revista, os frequentadores são profissionais de prestígio com curso superior, e a grande maioria dos atuais sacerdotes e sacerdotisas é branca e uma minoria é negra. A ascendência branca nos terreiros é um indício da nova composição dos devotos das religiões afro-brasileiras. Originariamente, o grupo que participava dos cultos de matriz africana (a umbanda e o candomblé, principalmente) era composto pelos descendentes de escravos, com baixo poder aquisitivo e pouca escolaridade. Os dados apresentados em 2010 revelam que essas religiões conquistaram uma parte da classe média branca. “Segundo os últimos dados do IBGE, 47% dos adeptos das religiões afro no Brasil são brancos e 13% do total de fiéis tem nível superior completo – índice acima da média nacional, de 11%” (ROCHA, 2014).

Segundo o Censo 2010, o número de católicos caiu e o de evangélicos, espíritas e sem religião cresceu:

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostram o crescimento da diversidade dos grupos religiosos no Brasil. A proporção de católicos seguiu a tendência de redução observada nas duas décadas anteriores, embora tenha permanecido majoritária. E paralelo, consolidou-se o crescimento da população evangélica, que passou de

15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Dos que se declararam evangélicos, 60,0% eram de origem pentecostal, 18,5% evangélicos de missão e 21,8%, evangélicos não determinados. A pesquisa indica também o aumento do total de espíritas, dos que se declararam sem religião, ainda que em rito inferior ao da década anterior, e de conjunto pertencente às outras religiosidades. Os dados de cor, sexo, faixa etária e grau de instrução revelam que os católicos romanos e o grupo dos sem religião são os que apresentaram percentagens mais elevadas de pessoas do sexo masculino. Os espíritas apresentaram os mais elevados indicadores de educação e de rendimentos (IBGE, 2010).

A tabela 9 a seguir apresenta os resultados obtidos com relação à religião declarada de cada professor. Apesar de a amostra ser pequena (15 professores) ela acompanha as tendências sugeridas pelo Censo 2000- 2010 (tabela 8): católicos em maioria (oito professores - 53,33%), logo em seguida, com uma diferença não muito grande (cinco professores - 33,33%). Não temos nenhum representante das religiões afro-brasileiras, espírita, ateu ou agnóstico. Um (6,66%) se declarou “sem religião”. Assim como no levantamento de dados nacional, esse é um grupo que vem crescendo significativamente. O outro professor (6,66%) declarou que ‘cultiva a espiritualidade’. Podemos concluir que não participa de uma denominação religiosa específica e que desenvolva sua relação como transcendente de maneira individual e única.

Tabela 11 – Religiões Declaradas pela Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

Religião	Nº	Percentual (%)
Agnóstico	----	----
Ateu	----	----
Candomblé	----	----
Católico	8	53,33
Cultivo a espiritualidade de maneira individual	1	6,67
Espírita	----	----
Evangélico	5	33,33
Sem religião	1	6,67
Umbanda	----	----
Total	15	100

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

Roger Bastide (1978) destaca que é necessário desvincular religião de cor de pele. O Candomblé, de origem africana, não é religião só de negros, mas também de pardos e brancos. Esse é apenas um dos equívocos que necessitam ser desmistificados na escola. Esses estereótipos de representação identitária foram construídos ao longo de um contexto histórico.

Entretanto, tradicionalmente ainda persiste, não só no senso comum, mas também nos discursos das políticas de afirmação étnico-racial, a associação das religiões afro-brasileiras aos negros e pardos. Será que as lideranças dos movimentos negros querem ver as

religiões afro-brasileiras desvinculadas da sua etnia? Não seriam elas um elemento identitário dessas etnias? De fato, existe um discurso da tradição, do patrimônio cultural, de preservação das raízes africanas dessas religiões. Essa contradição demonstra a reconfiguração étnica majoritária dessas religiões (conforme o Censo de 2010), bem como depende dos sujeitos que enunciam essa vinculação religião/etnia e com que interesse. Vale a pena perguntar a quem interessa desvincular etnia e religiosidade afro-brasileira, apesar de seu número crescente de adeptos brancos?

Por outro lado, a tabela 9 demonstrou que nenhum professor declarou pertencer ao candomblé ou à umbanda. Mesmo os sete professores (46,66%) da amostra que se declaram negros e/ou pardos pertencem aos segmentos católico e evangélico, conforme a Tabela 10 a seguir:

Tabela 12 – Religiões Declaradas pela Amostra Pesquisada de Professores Negros e Pardos de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014)

Cor	Qt.	Religião	Qt.
Negro	2	Católico	2
Negro	-	Evangélico	-
Pardo	1	Católico	1
Pardo	4	Evangélico	4
Total	7	-	7

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa

Não obstante, é comum ver membros do Candomblé e da Umbanda se autodeclararem católicos ou evangélicos para escapar ao preconceito social, ao estigma. A esse respeito, Reginaldo Prandi (2004) escreveu:

Com o tempo, as religiões afro-brasileiras tradicionais se espalharam pelo Brasil todo, passando por muitas inovações, mas quanto mais tradicionais os redutos pesquisados, mais os afro-brasileiros continuam se declarando, e se sentindo, católicos. Mais perto da tradição, mais católico. Um mapeamento dos afro-brasileiros declarados nas diferentes regiões mostra isso muito bem: eles são em número relativamente pequeno no Nordeste, região em que a religião afro-brasileira tradicional se formou, o que pode parecer paradoxal, e em número bem maior nas regiões em que se instalou mais recentemente, já no século XX, e onde a mudança religiosa no campo afro-brasileiro tem se mostrado mais vigorosa, casos do Sudeste e do Sul. Até hoje o catolicismo é uma máscara usada pelas religiões afro-brasileiras, máscara que, evidentemente, as esconde também dos recenseamentos (PRANDI, 2004, p. 225-226).

Embora haja a possibilidade de algum informante de nossa amostra ter escondido

sua filiação a uma religião afro-brasileira para escapar ao estigma e ao preconceito, é necessário considerar que tanto os processos de hibridação cultural, mestiçagem e sincretismo religioso podem ter contribuído para que um significativo número de afro-brasileiros sejam, de fato, católicos e evangélicos.

Em sua pesquisa sobre o Candomblé Ketu na capital goiana, Natália Louzada (2011) alerta para o “branqueamento” dessa religião. Louzada destacou que em Goiânia os praticantes de Candomblé são brancos de classe média, mas paradoxalmente os terreiros estão na periferia, segundo ela, por causa da exclusão. Devemos considerar também que no Candomblé há uma exigência ritualística para estarem mais próximos das matas, campos, já que os orixás representam forças da natureza.

Isso porque tanto o “branqueamento” empreendido pela Umbanda quanto a negociação cultural realizada em menor intensidade pelo candomblé, ao desenvolver relativa ocidentalização destas religiões (processo por nós entendido justamente como “ajustamento à cultura nacional de preponderância europeia”), possibilitaram maior inserção social e relativa positividade ao campo religioso afro-brasileiro. Se por um lado isso alterou aspectos da tradição africana, por outro, permitiu que ela conquistasse melhores condições de sobrevivência e perpetuação. Nesse sentido, uma nova condição de certa inserção e legitimidade marcaria a história das religiões afro-brasileiras durante os anos 1960, quando em detrimento do anterior processo de ocidentalização, estas religiões seriam africanizadas (LOUZADA 2011, p. 174).

Sobre a motivação interna dos professores e a compreensão dos objetivos da disciplina, questionamos sobre a real percepção desse professor e as subjetivações que podem interferir nesse entendimento sobre o Ensino Religioso. Observe que somente um professor na Tabela 11 a seguir assumiu que a aula era uma oportunidade para difundir a sua própria fé e três confirmaram que o fazem para completar a carga horária. Para esta questão havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção.

Tabela 13 – Objetivos do Ensino Religioso de Acordo com a Amostra Pesquisada de Professores de Ensino Religioso da Rede Estadual de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia (2014) (Marcação Múltipla)

Objetivo	Nº	Percentual
Pregar e difundir a minha fé	1	6,67
Completar a minha carga horária	3	20,0
Diminuir a violência na escola	3	20,0
Aprofundar os conhecimentos cristãos dos alunos	2	13,34
Apresentar o fenômeno religioso de diversas culturas e etnias aos alunos	11	73,33

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

Observamos que de nossa amostra pesquisada, dois professores (13,34%) costu-

mam falar de sua religião em sala de aula, enquanto que treze (86,66%) professores declararam que não falam sobre a sua religião. Em 2004, o percentual de professores que falavam abertamente da sua preferência religiosa era de 33% (LOPES, 2011, p. 450). Percebemos um recuo entre o período da realização das duas pesquisas. Esse encolhimento pode representar o resultado da conscientização dos professores da importância da liberdade de opção religiosa cada um, lembrando que o professor tem um papel influente na sala de aula, como formador de opinião.

Essa pergunta foi exatamente aquela na qual buscamos o contraponto das respostas dos alunos. Os professores de Ensino Religioso alegam não apresentarem sua orientação religiosa. Mas os alunos da escola com Ensino Médio regular, vinte alunos (aproximadamente 80%), de um total de 26, revelaram que os professores falam da própria orientação religiosa. Vale ressaltar que os alunos se referiram a todos os professores e não somente ao de Ensino Religioso. Sobre a questão sobre se o professor “pregava” em sala sobre a sua fé, nove (cerca de 40%) alunos responderam afirmativamente. Ou seja, mesmo que não seja a maioria e nem na aula de Ensino Religioso, alguns professores fazem do momento da aula uma oportunidade de catequese ou doutrinação religiosa.

O técnico responsável pela orientação curricular do Ensino Religioso e formação de professores da Seduce, ao ser questionado sobre as possíveis práticas de doutrinação, intolerância religiosa entre alunos e professores, respondeu que essa não é a orientação da Seduce. Porém, ele admitiu que o tema é delicado e que é possível, sim, ocorrer alguns equívocos por conta da subjetividade que envolve a questão.

De acordo com dez (66,66%) professores do questionário as orações, preces estão bem presentes no cotidiano escolar. A escola pública não deveria ser espaço para privilegiar uma determinada religião, como defendemos desde o princípio. Contudo, a questão da laicidade e do Ensino Religioso está longe de se esvaziar.

Quanto ao hábito de orar no início das aulas, reunião de pais e trabalhos coletivos, dez professores (66,66%) afirmaram que existe esse hábito em suas escolas, enquanto quatro (26,67%) professores (26,67%) negaram e apenas um (6,67%) assinalou que às vezes a sua escola adota esse costume. Por sua vez, quatorze professores (93,33%) disseram que não há símbolos religiosos (crucifixos, imagens de santos, bíblias etc.) em suas escolas.

Segundo Rabelo (2010, p. 11) o tema é controverso, pois “há um dilema ético e de superposição de princípios jurídicos e filosóficos.” A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 18 afirma que:

Artigo 18. “Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade

de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Ainda segundo Rabelo (2010, p. 11-14),

(...) se todo indivíduo tem o direito de manifestar sua religião ou crença em público ou em particular, isoladamente ou coletivamente, então qualquer cidadão pode manifestar sua crença em qualquer lugar, inclusive na escola pública. Por outro lado, a laicidade do Estado e dos órgãos públicos existe para que não haja favorecimento e/ou perseguição de nenhuma religião³⁴ e seus adeptos, bem como para limitar os poderes das Igrejas e impedir sua ingerência em assuntos políticos, garantindo a soberania do Estado³⁵. Assim, temos aqui dois princípios jurídicos: um princípio que se proclama universal ou natural e outro positivo, isto é, derivado do Estado. O inciso VIII do art. 5º da Constituição Federal sugere que as religiões não podem ser invocadas para recusa do cumprimento da lei, assim o Estado em seu discurso coloca-se acima das religiões. O Estado teria então a função de proteção e controle para que nenhuma religião e seus adeptos não tenham seus direitos e dogmas reconhecidos e respeitados e, ao mesmo tempo, para que nenhuma religião ou grupo religioso interfira na laicidade do Estado.

Contudo, isso não é cumprido, não tanto pelos princípios universais dos direitos humanos, mas pelo próprio proselitismo dos grupos religiosos. A esse respeito Rabelo (2010, p. 42) assinala que:

Embora a maioria das escolas atualmente seja laica e procure não enfatizar nenhum credo religioso, a Constituição Brasileira e a Declaração Universal de Direitos Humanos garantem o direito de qualquer cidadão ter e expressar suas crenças religiosas. Entretanto, esse direito não é ilimitado, pois esbarra na obrigação de se respeitar o direito das alteridades de também expressarem seus credos e visões de mundo. Dentro desse contexto, a grande dificuldade dos professores e demais educadores é fazer com que as diversidades religiosas e sexuais sejam respeitadas. No caso religioso, os discursos quase sempre são dogmas inquestionáveis, qualquer outro é rechaçado ou excluído, porque o dogma, para quem acredita nele, precede a qualquer outro discurso.

2.9 A marginalidade das religiões de matriz africana no atual modelo de Ensino Religioso

Para construir nossa proposta de atuação do Ensino Religioso sem proselitismo e

³⁴ O Art. 5º da Constituição Federal declara: Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

³⁵ O artigo 19 da Constituição afirma que “É vedado à União, aos Estados e Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”.

respeitando o caráter laico das escolas públicas, investigamos se é real o desprezo das religiões de matriz africana nas aulas de Ensino Religioso e as questões de discriminação que envolve essa postura.

Cerca de 60% dos professores (nove) alegaram conhecer as lendas, os deuses e ritos do Candomblé e da Umbanda. A partir dessa informação, poderíamos deduzir que essa temática é discutida em sala de aula. Contudo, quando ao confrontar com as respostas dos alunos da escola regular, temos uma inversão dos números. Dos 26 alunos entrevistados, 14 (aproximadamente 60%) relataram que não conhecem o panteão do Candomblé, suas lendas e particularidades. Lembramos que para estudar a história e a cultura de um povo, a religiosidade é um fator componente da identidade de um povo. Além disso, a Lei Nº 10.639/2003 foi implementada justamente para garantir a presença do estudo da Cultura e História do continente africano nas escolas no Brasil. O que percebemos aqui é um conflito de informações, além do descumprimento da referida lei. Entrecruzando esses dados com a perspectiva apresentada anteriormente por Rabelo (2010), percebemos a complexidade do assunto, das múltiplas vozes e discursos em jogo, ora se aproximando, ora se afastando e excluindo mutuamente uns aos outros.

Já os alunos da escola em período integral, foram unânimes (98%) em afirmar que tinham certo conhecimento da mitologia ioruba. Percebe-se que o trabalho do professor, mesmo que apresentando o tema da religiosidade a partir dos aspectos artísticos, logrou êxito. Vale ressaltar que o modelo da escola de período integral, permitindo ao aluno escolher as disciplinas eletivas que pretende cursar, desperta envolvimento, compromisso e o direito de escolha de cada um.

Ao questionar se os professores conheciam terreiros de Umbanda ou Candomblé foi para atestar se é fato o estranhamento que essas manifestações despertam. Ao serem indagados se já foram a uma sessão de Umbanda, treze (86,66%) professores afirmaram que não foram, enquanto que um (6,67%) professor afirmou que já foi e outro (6,67%) declarou que “não foi, mas desejaria ir”. Com relação ao terreiro de candomblé, doze (80%) professores assinalaram que nunca foram, enquanto que dois (13,33%) professores disseram que já visitaram e somente um (6,67%) afirmou que “não foi, mas desejaria ir”.

Em seguida, perguntamos se algum dos entrevistados conhecia um terreiro de Candomblé, treze (86,66%) professores disseram que não e apenas dois (13,33%) responderam afirmativamente. Um fato interessante foi que um professor, mesmo assinalando que “não frequentava e nem havia visitado um terreiro de Candomblé” acrescentou uma terceira possibilidade de resposta: “Nunca fui, mas quero ir!”. Consideramos essa atitude significativa,

tanto que consideramos a resposta e não a anulamos como seria de praxe no momento da tabulação.

Sobre a opinião ou impressão sobre essa manifestação religiosa, obtivemos as seguintes respostas: dois (13,33%) professores acham o Candomblé “interessante”, um (6,66%) disse que foi por “curiosidade” e os doze (80%) restantes assinalaram que “nunca fui e não quero ir”. Observe que essa última resposta não oferece a possibilidade de abertura para a aproximação com essa religião, nem que seja para informação. Segundo pesquisa da *Datafolha* de 05/05/2007, cerca de 17% dos brasileiros frequentam mais de uma religião:

A pesquisa também mostra que 17% dos brasileiros costumam frequentar cultos ou serviços religiosos de mais de uma religião.
Cerca de um quinto (19%) dos católicos admite ir a cerimônias de outras religiões: 13% vão a cultos em igrejas evangélicas pentecostais, 3% visitam denominações não pentecostais e 2% vão a serviços religiosos espíritas.
Por outro lado, 22% dos umbandistas, percentual idêntico de adeptos do candomblé e 20% de espíritas dizem também frequentar cultos católicos. Entre os adeptos do candomblé, os que mais frequentam outras religiões (48%), 22% também dizem ir a cultos evangélicos (*Datafolha*, 2007).

Assim como os adeptos das religiões de matriz africana no Brasil são discriminados e estigmatizados, Rabelo (2006) discute sobre a mesma situação de marginalidade que sofrem os adeptos da manifestação religiosa Rastafári na Jamaica. Podemos concluir que nos dois casos essa condição das referidas religiões é ditada pelo “comportamento, crenças e rituais específicos” (RABELO, 2006, p.22) de cada uma delas.

Erving Goffman define como estigma a condição de completa exclusão de um indivíduo pela sociedade. Podem estar relacionadas tanto a uma característica física, de conduta ou religiosa. (GOFFMAN, 1988, p. 7, 13 e 137-140). O autor descreve três tipos de estigma: 1) as marcas no corpo ou aberrações físicas; 2) os desvios de caráter individual compreendidas como escravo do próprio desejo, paixões opressivas ou não ortodoxas, crenças falsas e rígidas etc.; e 3) os estigmas tribais referentes a uma etnia, nação e religião, que podem ser transmitidos por estirpe e atingir todos os membros de uma família (1988, p. 14). Tanto o Rastafarismo quanto o candomblé podem ser classificados na última categoria e seus adeptos, pelo “seu comportamento social e origem étnica, em geral” podem ser incluídos na segunda categoria. Segundo Rabelo (2006, p. 22), “a imagem estigmatizadora tende a recobrir toda a identidade social do indivíduo ou grupo estigmatizado, colocando-o em permanente posição subalterna e lhe atribuindo uma identidade deteriorada”.

Com relação às atitudes preconceituosas contra os próprios professores, a maioria

declara não ter presenciado ou sofrido nenhuma. Vale ressaltar que o grupo é de maioria judaico-cristã e não representantes de manifestações religiosas das minorias. Mesmo assim, um professor relatou que um grupo, também cristão, os adventistas, sofre com relação às faltas nos estudos e formação que ocorrem nas sextas-feiras à noite.

Com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, os professores de Ensino Religioso declararam que trabalham com mais desenvoltura com o Cristianismo, seguido de outra manifestação monoteísta abraâmica, o Islamismo. Depois, as religiões orientais apresentam maior aceitação, talvez pelo distanciamento ou pela excentricidade do Hinduísmo e Budismo.

No entanto, a Umbanda e o Candomblé continuam discriminados no espaço escolar público e são manifestações religiosas que compõem o quadro multifacetado das religiões formadoras do cenário nacional. A quantidade de adeptos dessas religiões (africanas, xamânicas, etc.) no Brasil, mesmo que em número inferior, parecem incomodar mais que o exotismo do budismo e hinduísmo (tabela 12). Trata-se de uma forma de preconceito e pode estar associada à representação da África e dos índios como culturas bárbaras e não civilizadas. Por outro lado, quando se confronta estas respostas com a tabela 11, verifica-se que de fato os professores procuram “apresentar o fenômeno religioso de diversas culturas e etnias aos alunos”.

Tabela 14 – Religiões estudadas e/ou previstas nas aulas de Ensino Religioso segundo a Amostra de Professores Pesquisados do Município de Aparecida de Goiânia-Go (2014) (Marcação livre)

CRISTIANISMO	12
ISLAMISMO	07
BUDISMO	07
HINDUÍSMO	06
ESPÍRITA KARDECISTA	03
XINTOÍSMO	03
UMBANDA	02
CIENTOLOGIA	02
SEICHO-NO-IE	02
EM BRANCO	02
XAMANISMO	01
MÓRMONS	01
TAMBOR DE MINA	01
PAGANISMO	01
CANDOMBLÉ	01
JUDAÍSMO	01

Fonte: Dados obtidos pela autora para esta pesquisa.

O maior preconceito contra as religiões afro-brasileiras é por causa de sua origem africana (negra)? E apesar de seus novos adeptos brancos, elas ainda são tradicionalmente associadas aos negros. Isso influencia no preconceito contra essas religiões?

Olga Cabrera em seu artigo *As Representações sobre as Religiões Afro-brasileiras*

no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (2006) apresenta os dados de uma pesquisa solicitada pela Unesco sobre as “Religiões negras no ensino médio”. A pesquisadora investigou, dentre outros temas, sobre o comportamento dos estudantes e dos professores frente às religiões afro-brasileiras ou negras. A autora chegou à seguinte conclusão:

A maioria esmagadora não participa das religiões negras e a opinião sobre elas é, em geral, negativa. A pesquisa mostra que as estreitas relações das escolas com as igrejas (principalmente algumas evangélicas) e os currículos dão força aos estereótipos que configuram a discriminação. De fato, a assimetria procede também a presença e práticas de igrejas que desenvolvem suas atividades dentro das próprias escolas (CABRERA, 2006, p. 198).

O modelo de Ensino Religioso praticado nas escolas públicas estaduais em Aparecida de Goiânia é o não confessional. Para ressaltar a fragilidade dessa escolha e sua incapacidade de atender as prerrogativas legais, tais como o caráter facultativo e a oferta multi-confessional, demonstramos pelos dados obtidos no trabalho de campo como as representações das religiões de matriz afro-brasileiras – a Umbanda e o Candomblé - são desprezadas e até ignoradas na escola pública estadual em Goiás, mais especificamente nas aulas de Ensino Religioso.

Mas por que as religiões afro-brasileiras? Por que o Ensino Religioso? Por que não escolhemos outras manifestações igualmente ignoradas na escola pública? Nossa escolha foi motivada pelas determinações da Lei nº 10.639/03. Embora a lei enfatize que a História e a Cultura da África deva fazer parte do currículo escolar, com ênfase nas áreas das Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, Geografia e História) e na área das Linguagens (Português, Línguas Estrangeiras Modernas, Arte, Música), ela destaca que o tema deve e pode ser explorado de forma transversal nas outras áreas do conhecimento como na Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física e não somente no Ensino Religioso.

Entendemos que o Ensino Religioso, ou melhor, a Ciência das Religiões, seja uma área específica do conhecimento que deva se apropriar de uma postura multiétnica e pluralista do fenômeno religioso, de modo a contribuir para a formação de uma sociedade aberta à diversidade e ao diálogo.

Os dados apresentados nessa pesquisa corroboram o perfil diversificado da sociedade brasileira quanto à sua religiosidade. A escola pública deve estar preparada para acolher todos os cidadãos de forma indistinta, na sua complexidade humana, mesmo na dimensão da espiritualidade. Discutimos e apresentamos a histórica disputa pelo espaço na escola pública pela igreja católica, e mais recentemente pelas igrejas evangélicas, as neopentecostais. Con-

comitantemente, percebemos que vem se intensificando a discriminação das expressões culturais e religiosas afro-brasileiras na sociedade por meio de ataques da mídia e de algumas igrejas evangélicas. Tal postura contraria as determinações da Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Reiteramos que o estudo da cultura da África (e religião faz parte desse caleidoscópio) não é exclusividade do Ensino Religioso, mas deve perpassar por todas as áreas do conhecimento.

No próximo capítulo, apresentaremos uma proposta curricular para o Ensino Religioso em Goiás. A proposta rompe com o modelo não confessional atual da Seduce e se alinha com a proposta do estado de São Paulo que adota o modelo de História das Religiões que apresenta a cultura religiosa de determinados povos a partir de uma visão história. A disciplina com essa nova nomenclatura e novo referencial teórico, a História atende ao caráter laico da escola pública, busca por fim às tentativas de proselitismo no espaço público, atende as manifestações religiosas das minorias inclusive as de matriz africana, de acordo com as às determinações da Lei nº 10.639.

Essa é uma proposta que pretende oferecer uma alternativa diante dos embates pela disputa de interesse das grandes religiões e grupos religiosos na escola pública. Nossa intenção é apresentar uma proposta curricular à Secretaria de Educação do Estado de Goiás que de fato investigue a cultura religiosa e ofereça aos professores interessados em abordar o tema em sala de aula um caminho mais próximo dos moldes aceitos na instituição escolar, de forma isenta e não tendenciosa. Acreditamos que o modelo Ciências das Religiões apresentado por Décio Passos (2007) que o relativismo cultural da Antropologia seja o mais próximo da nossa alternativa curricular. Destoamos do autor ao compreender que Ciências das Religiões é uma área do conhecimento que tem seu *locus* estabelecido no Ensino Superior. Para a Educação Básica, acreditamos que o aspecto histórico, cultural, social das diversas culturas religiosas seja o mais apropriado. Apresentaremos no próximo capítulo a sugestão curricular para a disciplina de forma mais detalhada.

3º CAPÍTULO PRODUTO EDUCACIONAL - SUGESTÃO DE PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

3.1 O Currículo como artefato cultural e ideológico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394 — LDB, de 20 de dezembro de 1996 vem atender às determinações da Constituição Federal de 1988 e regulamenta a parte relacionada à educação. Uma das inovações da LDB foi a possibilidade de os Municípios, Estados, União e o Distrito Federal institucionalizarem seu próprio sistema de ensino. Especificamente na esfera estadual, por sistema de ensino a LDB esclarece:

Art. 17. Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem:
 I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal;
 II – as instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal;
 III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. *Parágrafo único.* No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino (BRASIL, 2015, p. 16).

Sobre especificamente o ensino religioso verifica-se a sua previsão na Constituição Federal, cujo artigo 210, § 1º, define que "o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (BRASIL, 1988). Atendendo a tal dispositivo constitucional, a citada LDB, em seu artigo 33, com a redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, 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, 2015, p. 24).

Com amparo legal, os sistemas de ensino podem e devem elaborar suas propostas curriculares para o Ensino Religioso, além de ouvir a comunidade escolar e as várias manifestações religiosas, a título de colaboração. Dessa maneira, a Secretaria de Estado da Educação

de Goiás toma para si a responsabilidade pedagógica, filosófica e ética do currículo. No caso específico do Ensino Religioso, ela deve garantir o princípio da laicidade e não deixar margens para privilégios desta ou daquela religião.

A partir de agora, de acordo com nossa propositura, não mais utilizaremos o termo “Ensino Religioso” para denominar a disciplina que tratará do fenômeno religioso, mas sim “História das Religiões”. Dessa forma, pretende-se analisar os sistemas religiosos como práticas de significação históricas, sociais, filosóficas, antropológicas, psicológicas e teológicas de diferentes povos do nosso planeta em diversos contextos temporais e espaciais com enfoque nas subjetividades, narrativas, interpretações e alteridades.

O currículo, segundo Sacristán (2000), é a consolidação de interesses claros de grupos instituídos numa sociedade. Analisar currículos exige compreender o contexto histórico e social em que foram concebidos assim como sua materialização nas ações educativas e efeitos que produz. O autor destaca ainda que o currículo abriga elementos daquilo que é próprio do sistema escolar, mas nele também “se incorporam tradições práticas e teóricas de outros sistemas, se consideram modelos alternativos do que deveria ser a educação, a escolarização e o ensino” (SACRISTÁN, 2000, p.16-17). Para Apple (1999) o currículo é o resultado dos interesses de grupos dominantes e uma ferramenta ideológica e cultural para manutenção da ordem social. As relações de poder precisam ser investigadas no currículo através da análise da condição de grupos marginalizados na sociedade.

Foucault lembrou-nos de que, se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, auto compreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos dessa sociedade [...] pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar o controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas, os pobres e, bem sei por minha própria experiência a vibrante cultura da classe trabalhadora. É a partir do conhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir (APPLE, 1999, p. 77).

Para Apple (*apud* SILVA 2003, p. 47), o importante não é mais saber *como* organizar um currículo, mas sim os *questionamentos* emanados dele:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

Essas reflexões se fizeram presentes ao longo da nossa pesquisa e permaneceram

no momento da elaboração da proposta que agora se materializa. Contudo, Apple (*apud*, SILVA, 2003) afirma que as discussões em torno de uma análise crítica do currículo não ocorrem de forma tranquila. Ao contrário, surgem da tensão entre a disputa pelo poder de interesses hegemônicos da economia de um lado, e do outros interesses que dominam o conhecimento, a cultura, a educação e o currículo. (SILVA, 2003, p. 48).

A escola possui uma função educadora e socializadora e não se resume no currículo, apesar de se estabelecer por ele. O currículo ultrapassa a noção elementar de seleção particular de cultura e de uma série de temas a serem aprendidos em todas as áreas do conhecimento. Para Sacristán (2000), o currículo vai além das intenções que se restringem a essas áreas do conhecimento. Esta intencionalidade está presente “nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos”. Para o autor, os currículos, especialmente na Educação Básica obrigatória, refletem o esquema “socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem”. O currículo é, portanto o instrumento que legitima a função cultural da escola e do ensino e é o resultado de uma série de interesses confluentes (SACRISTÁN, 2000, p. 18,19).

(...) argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; nas ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

Para Michael Apple (1982) o currículo tem aspectos estruturais de interesses econômicos e sociais hegemônicos e relacionais. A disputa entre grupos distintos intensifica e fortalece as relações intergrupais além de promover o engajamento e a conscientização da identidade de cada grupo. O autor destaca que nos Estudos Sociais a importância do conflito está em “criar e legitimar uma experiência consciente e especificamente de classe, étnica e sexual” (APPLE, 1982, p. 149). Ainda sobre a discussão dos conflitos sociais na sala de aula, o autor apresenta a importância de desenvolver a reflexão crítica e global dos alunos:

O enfoque explícito no conflito como uma categoria legítima de conceitualização e como uma dimensão válida e essencial da vida coletiva possibilitaria o desenvolvimento pelos estudantes de uma perspectiva política e intelectual mais viável e forte, a

partir da qual percebessem sua relação com as instituições econômicas e políticas existentes (APPLE, 1982, p. 150).

Dessa forma, a seleção do currículo é o resultado de interesses das classes dominantes, logo o currículo não é neutro, mas sim, permeado de intencionalidades (APPLE, 1982). Mas como identificar as reais intenções em um currículo? O que está por trás da estrutura física de um currículo? Compreender as intencionalidades, muitas vezes implícitas, do currículo faz parte de uma profunda investigação das críticas iniciais sobre o currículo, o que configura o misterioso “currículo oculto” (SILVA, 2003, p. 77). Para Tadeu Tomáz Silva, currículo oculto é...

[...] constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2003, p. 78-79).

Ao propor uma matriz curricular para o Ensino Religioso precisamos ter bem claro os seguintes questionamentos: para quê, a quem esta proposta curricular atende? Acreditamos que a escola pública laica é um espaço para a diversidade, para o diálogo e a para a boa convivência. Portanto, concordamos com Sacristán (2000) quando ele afirma que “(...) o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

O Ensino Religioso foi instrumento de doutrinação cristã e domesticação dos nativos brasileiros pelos jesuítas, pois estes eram o grupo hegemônico que assumiu a pouca instrução que havia no Brasil Colônia. Com o tempo, a disciplina foi se infiltrando, se ajustando, se adaptando na instrução pública e permanece na escola até os dias atuais sob amparo legal. Por questões históricas e contextuais já apresentadas, a oferta do Ensino Religioso na escola pública, mesmo que de matrícula facultativa (o que se provou inexecutável) consagrou-se por ser uma prerrogativa constitucional. Ora, por questão de princípio, pensamos que Ensino Religioso não deveria ter espaço dentro do espaço público escolar. Contudo, a questão da cultura religiosa de vários povos pode e deve ser abordada na escola pública desde que se apresente de maneira diversificada sob um enfoque histórico, cultural, filosófico e antropológico.

São justamente essas questões que motivaram a produção de um produto educaci-

onal curricular para subsidiar as aulas de História das Religiões (Ensino Religioso) na escola pública.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper - PCNER

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – Fonaper, associação civil multirreligiosa foi criado em 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, acatando as determinações legais, com o intuito de colaborar na reflexão sobre o Ensino Religioso no Brasil. O estatuto da associação foi aprovado em assembleia geral na cidade Manaus/AM no dia quatorze de setembro de 2012. No documento, a natureza da entidade foi assim definida:

Art. 1º - Sob a denominação de Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso FONAPER, fica constituída uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, com duração por tempo indeterminado, que congrega, conforme este Estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso Escolar e se constitui em um organismo que trata questões pertinentes ao Ensino Religioso - ER, sem discriminação de qualquer natureza (FONAPER, s/d).

O Fonaper publicou em 1996 o primeiro documento versando sobre uma proposta curricular para a disciplina escolar Ensino Religioso: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – os PCNER.

Os PCNER foram idealizados a partir das determinações sugeridas na Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, Art. 33, § 2º “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 2015, p. 24)”. O objeto de estudo definido nos PCNER é o fenômeno religioso presente em diversas culturas a partir de fundamentos históricos e epistemológicos. A proposta curricular do Fonaper sugere a abordagem do Ensino Religioso a partir dos seguintes eixos de conteúdo:

(...) Assim, o Ensino Religioso, pelos eixos de conteúdos de Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos, vão sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente (FONAPER, 2009, p. 57).

Segundo Raimundo Márcio Mota de Castro (2013) o documento foi apresentado ao MEC e submetido à avaliação técnica. Por fim, o material foi recusado de acordo com o

parecer da relatora Roseli Fischmann designada pelo MEC para a missão (CASTRO, 2013, p. 198).

Roseli Fishmann (2010) embasa sua recusa por entender que o Estado, naquele momento representado por ela como relatora do MEC, não podia de manifestar sobre um material voltado para as questões religiosas. Essa deve ter sido a justificativa por trás da ausência do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Roseli declarou-se ainda surpresa com a ousadia do grupo ao plagiar o título e a composição gráfica do documento oficial. Ela descreve o episódio no seguinte relato testemunhal:

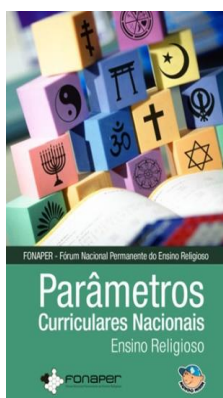
Ainda no campo público, como integrante da equipe que elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), redigindo o documento do tema transversal Pluralidade Cultural, recebi em 1996, quando terminávamos o conjunto de documentos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, como então era denominado, um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro da Educação. Ali me era solicitado um parecer sobre um texto que procurava mimetizar os documentos dos PCNs, tanto no aspecto formal, trazendo uma capa semelhante às que usávamos, assim como a estrutura e, sobretudo, de forma ousada, já incorporava o título oficial, adotado pelo MEC, “Parâmetros Curriculares Nacionais” acrescentando o título “Ensino Religioso”, como se fazia para o título das versões preliminares dos documentos dos PCNs, incluindo também o cabeçalho do Ministério e da então Secretaria de Educação Fundamental, como se fossem documentos oficiais. (...) Senti aquilo como uma violência e, no papel de especialista que vinha assessorando o MEC no assunto, por intermédio da temática da Pluralidade Cultural, fiz o que considerei que deveria fazer. Minha resposta foi direta, vindo logo depois a ser referendada pela equipe dos PCNs e pela coordenação, de forma unânime, assim como no mesmo espírito foi encaminhada ao ministro pela então secretária de educação fundamental. Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença. Invoquei ainda, anexando-o, o parecer da Doutora Anna Cândida da Cunha Ferraz (1997), da Faculdade de Direito da USP, sobre a matéria, que fora preparado a meu pedido quando integrei a Comissão do Estado de São Paulo acima mencionada (FISHMANN, 2010, s/p).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 do MEC no tomo que trata sobre os Temas Transversais não apresentaram um volume específico sobre manifestações religiosas. As orientações que mais se aproximam do assunto podem ser contempladas no livro que trata sobre a Pluralidade Cultural que diz o seguinte:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migra-

ções colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1998, p. 27).

Castro (2013) lembra que as entidades civis constituídas das diversas manifestações religiosas não serão as responsáveis pela “palavra final sobre o tema” (p. 198). O autor destaca que é necessário que os sistemas educacionais em todas as esferas são imprescindíveis para garantir que Ensino Religioso na escola pública não se confunda com Ensino de Religião. Daí a importância do preparo específico ao tratar do tema (CASTRO, 2013, p. 198).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso do Fonaper foram estruturados em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um histórico do Ensino Religioso no Brasil, desde seu perfil catequético nos tempos coloniais, como religião oficial no Império e sua adaptação no decorrer dos tempos visando atender uma sociedade pluralista. Trata ainda da escola como espaço difusor da cultura e do conhecimento, sendo responsável, então em fornecer informações, sem proselitismo, sobre o fenômeno religioso das diversas culturas e etnias da humanidade. Já no segundo capítulo, apresentam-se os eixos organizadores e seus conteúdos do fenômeno religioso adaptados para o componente curricular Ensino Religioso no ambiente escolar. Enfim, o terceiro capítulo sugere abordagens da disciplina Ensino Religioso para os diferentes ciclos do Ensino Fundamental com as devidas adaptações com relação aos objetivos, conteúdos, metodologias e sugestão de avaliação (FONAPER, 2009).

Após a elaboração dos PCNER, o Fonaper lançou em 2000 o caderno temático nº 1: Ensino Religioso - Referencial Curricular do Ensino Religioso para a Proposta Pedagógica da Escola que consistia em propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental a fim de atender as orientações dos PCNER e orientar os professores da disciplina (FONAPER, 2000).



[E1] Comentário: Verificar se não desconfigurou as imagens!



No ano seguinte, a entidade publicou o Caderno Temático n° 02: Culturas e Tradições Religiosas, um dos eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER). O material foi elaborado por dois consultores da entidade: Edivaldo José Bortoleto e Luiz Alberto Souza Alves. O primeiro analisa em seu artigo **Culturas e Tradições Religiosas** “sobre os modelos de diálogo no campo das culturas e das tradições religiosas, buscando construir pressupostos para este diálogo”. O segundo autor, no texto **Cultura e Religião** “aborda conceitos sobre os termos, a relação entre religião e poder, a religiosidade do ocidente e do oriente e um olhar sobre a religiosidade atual”.

As tensões e a disputa pelo domínio e direcionamento do Ensino Religioso na escola pública continuam presentes e intensas no cenário nacional, mesmo que os grupos interessados tenham mudado o nome e o discurso. A questão está posta e merece discussão e análise ampla entre todos os envolvidos: o Estado, a Escola, a Sociedade, a Academia e todas as manifestações religiosas.

3.3 História ou Ciência das Religiões?

3.3.1 O Ensino Religioso em São Paulo – Opção pela História das Religiões

O Estado de São Paulo regulamentou o Ensino Religioso de acordo com orientações da LDB 9394/96 em 2001, por meio da lei nº 10.783/2001. Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui (2007) discutem em seu artigo o processo de implantação da disciplina naquele estado.

As discussões sobre o tema já estavam em curso desde 1994, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no governo de Mário Covas e avançaram na gestão do seu sucessor, Geraldo Alckmin. Como parte integrante da ação, Roseli Fishmann (2010) apresenta sua impressão pessoal desse momento. Mesmo ouvindo apenas uma das partes, podemos perceber que os bastidores das discussões sobre o Ensino Religioso guardam uma acirrada disputa entre grupos dispostos a manter e ampliar seu domínio e aqueles que desejam também uma parcela de influência sobre o Ensino Religioso enquanto disciplina escolar:

Integrava, em 1995, a Comissão Especial do Governo do Estado sobre Ensino Religioso nas Escolas Públicas, como representante da universidade pública. A comissão era composta por autoridades ligadas a diversas instâncias: Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes do Ensino Municipal, Procuradoria Geral do Estado, Secretaria de Justiça, universidades públicas. O tema central era a decisão que tomaria o Estado de São Paulo frente a um dispositivo constitucional, cuja redação ambígua vinha gerando problemas, ou seja, o que se referia ao ensino religioso em escolas públicas. Representantes da CNBB em São Paulo pressionavam o governador para que implantasse o ensino religioso como parte do horário obrigatório nas escolas públicas (a Constituição menciona “horário normal das escolas” e afirma o caráter facultativo para o aluno). Reivindicavam assumir a coordenação, orientação e definição de rumos, assim como a escolha de professores desse ensino religioso, os quais em seu entendimento deveriam ter salários pagos pelo Estado. A Comissão, nomeada pelo governador e vinculada à secretária da Educação, tinha por missão colher subsídios e emitir parecer acerca do que deveria ser feito, uma vez que a polêmica estava instalada. Entendíamos, nós da Comissão, que sendo o Brasil um Estado laico, não poderia promover ensino religioso, seja de que tipo fosse, por escapar à sua alçada, e também porque se correria o risco de haver afrontas à liberdade de religião, direito fundamental assegurado em nossa Constituição Federal, pelo caráter compulsório de que se revestiria a atividade, ainda que de forma velada. Mais ainda, a própria remuneração de professores, então reivindicada, extrapolava a missão de um Estado – que, além de tudo, o governador esforçava-se por sanear –, porque igualmente representaria o dispêndio do orçamento público na promoção de algo alheio à laicidade estatal. Ao Estado cabe, apenas, garantir a liberdade de religião, como é letra da Constituição Federal. Sucede que nos primeiros tempos de funcionamento da Comissão, os representantes da CNBB em São Paulo pediram audiência com o governador, que nos convocou, em conjunto com três secretários do estado: o de Educação, o de Planejamento e o de Finanças. Partiram dos religiosos ali presentes várias manifestações explícitas de despreço à Comissão como um todo, cada uma delas respondida pelo próprio governador, como, por exemplo, “se os membros da Comissão são incompetentes, como dizem os senhores, incompetente sou eu, governador, que os nomeou – é isso que o senhor está dizendo?”. Em meio ao clima, um dos bispos asseverou que outras religiões e denominações, que se opunham a seu posicionamento, deveriam conformar-se porque, sendo minorias, sabiam que numa democracia vale a maioria; e que, aliás, ele, Covas, eleito pela maioria, deveria atender exclusivamente à maioria. Sua resposta foi imediata: que fôra eleito pela maioria, sim, mas para governar para todos, e que, sendo uma democracia, teria por incumbência cuidar dos direitos de todos, em especial das minorias, e mesmo de seus adversários, todos cidadãos. A firmeza que ali demonstrou foi plenamente correspondida pelas diversas comunidades de religiões e denominações minoritárias que compareceram ao convite da Comissão para serem ouvidas, uma a uma. Não promovemos “reunião” dos grupos, em nome da diversidade religiosa, o que não caberia ao Estado fazer, sob risco de gerar confrontos no espaço público, porque justamente cabe ao Estado (laico, como é o Brasil) proteger e fazer respeitar aquela diversidade. Foi um momento histórico para as minorias, que receberam apoio expressivo, respeitoso e maciço da mídia escrita, falada e televisiva. Era como se houvesse se levantado um amplo brado em prol da democracia que garante, num Estado laico, a cada cidadão, o direito de crer ou não crer, mudar de crença e pronunciá-la ou não, praticá-la e unir-se em comunidade, sem discriminação e sem exclusão. E Mário Covas garantiu esse direito (FISHMANN, 2010, s/p).

Ao fim dos debates, a disciplina adotou uma nova nomenclatura: História das Religiões. O Estado de São Paulo é o único da federação que fez essa alteração, simples, mas que carrega um significado mais abrangente, talvez em busca de um distanciamento emblemático do Ensino Religioso como ensino de uma religião. O enfoque passa a ser os aspectos históricos das diversas manifestações religiosas. A escolha foi intencional e fez-se a opção pelo

zelo ao não proselitismo no espaço público escolar, conforme atesta Dickie e Lui (2007):

Para o Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Educação, a escolha pelo tema “História das Religiões” cumpre perfeitamente o papel de ensinar *sobre* religião sem que nenhuma religião fique de fora e principalmente sem que haja qualquer tipo de proselitismo nas aulas. Para a diretora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Educação de São Paulo, Valéria Souza, “o Estado, na pessoa do Conselho de Educação, tem legitimidade para escolher o conteúdo da disciplina (ensino religioso) e o fato de São Paulo ter optado por História das Religiões não ofende nenhum preceito legal”. Para ela o importante é não haver confessionalidade e nem proselitismo, “assim como determina a lei”. Nessa perspectiva, o estado desconsiderou o quesito legal da assessoria por “entidade civil”, privilegiando, como critério da legalidade de seu procedimento, a garantia do não proselitismo (DICKIE, LUI, 2007, p. 241-242).

Para consolidar sua proposta, a Secretaria de Educação de São Paulo contratou professores doutores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) do Departamento de Pós-Graduação em História para a elaboração do material que prepararia os professores da rede pública de ensino que ministrariam a disciplina. O conteúdo do material trata da História das Religiões, já que são historiadores os detentores desse campo do conhecimento. Mas, segundo a secretaria há também na proposta uma ênfase na questão da boa convivência, da diversidade cultural e religiosa das sociedades. O material capacitou professores multiplicadores por meio de videoconferências e seminários (DICKIE, LUI, 2007, p. 241).

Em 27 de julho de 2001, o Conselho Estadual de Educação resolveu outro impasse legal sobre a formação dos professores que devem ministrar essa disciplina. O CEE de São Paulo na deliberação nº 16 “determinou que compete aos professores graduados em História, Ciências Sociais e Filosofia ministrarem as aulas de ensino religioso” (DICKIE, LUI, 2007, p. 241). Por que professores dessas áreas e não outros? Acreditamos que como o programa fora elaborado por historiadores, é natural que privilegiassem os seus pares de academia e os colegas afins das humanidades – sociólogos e filósofos. Contudo, não há garantia de não proselitismo e imparcialidade na sala de aula. Aliás, essa é uma possibilidade em todas as disciplinas.

Em São Paulo, o Ensino Religioso é oferecido na segunda fase do Ensino Fundamental no horário normal das aulas. Já na primeira fase do Ensino Fundamental, o ER é trabalhado como tema transversal (DICKIE, LUI, 2007, p.241).

3.3.2 O Relatório Debray e a defesa da História das Religiões

Já no caso francês, o filósofo Règeis Debray (2012) sugeriu em seu relatório ao

Ministro da Educação da França o retorno de uma análise da História das Religiões nas escolas públicas francesas para resgatar uma cultura religiosa que foi se perdendo com o tempo, evidenciada nas novas gerações francesas. Ele entende que para resgatar isso os professores de Letras, Línguas, Filosofia, Arte, História e Geografia, contribuíram através de uma abordagem transdisciplinar do tema:

(...) os professores de letras e línguas, visto que são os mais adequados para fazer compreender as diferentes formas e estratégias de discurso, as diferentes subtilezas da palavra utilizadas pelo ser humano consoante diz a sua fé, descreve factos ou formula hipóteses e que não se pode apreciar com os mesmos critérios este ou aquele tipo de arquivos; os professores de filosofia com o programa actual e a sua reflexão não podem senão levar a explicitar a diferença entre uma relação mágica, racional ou religiosa no mundo; os professores de artes, porque o estudo das formas dos símbolos e das representações os confronta, necessariamente, com as culturas religiosas; os professores de história e geografia, visto que o mapa do mundo contemporâneo é ininteligível sem referência às estruturas religiosas das áreas culturais (DEBRAY *apud* PINTO, 2012, p. 19).

Debray (2012) entende que no ensino secundário a disciplina História das Religiões deva ser explorada transversalmente. Como disciplina ou curso específico, ela tem seu espaço no ensino superior através da academia das Ciências Religiosas. O autor alerta que em meio à crise curricular daquele país e as salas heterogêneas o sistema educacional da França não tem como abrigar mais uma disciplina. “Promover a História das Religiões, no ensino secundário, como disciplina específica seria prestar-lhe o pior dos serviços, visto que não poderia, num calendário cheio que nem um ovo, ocupar senão um lugar decorativo e um horário à margem, como o do curso de Música” (DEBRAY *apud* PINTO, 2012, p. 22).

Para o resgate da cultura religiosa por um viés histórico e transdisciplinar no ensino secundário, Régis Debray apresentou doze propostas concretas ao Ministério da Educação francês:

- 1) Uma pesquisa dos professores de História e Geografia sobre os desconfortos e possibilidades do tema nas escolas;
- 2) Revisão curricular de História e garantir a continuidade cultural e a relação entre Arte e Religião;
- 3) Introduzir nas aulas de Línguas, Geografia, História e Artes uma análise sobre as práticas de peregrinação, os ritos de purificação de determinadas manifestações religiosas e a análise de monumentos arquitetônicos de motivação ;
- 4) Utilizar as manifestações artísticas para abordar e discutir o fenômeno religioso de várias culturas;
- 5) Introduzir a discussão e o estudo da laicidade, filosofia da religião e diversidade religiosa já na academia de formação de professores;
- 6) Promover um curso de formação contínua aos professores efetivos sobre o tema;
- 7) Introduzir o tema laicidade/história das religiões no Programa Nacional piloto das universidades a fim de articular o ensino superior de formação de professores e as escolas secundárias;

- 8) Articular na academia das Ciências Religiosas a formação de um grupo de estudos sobre a educação, sociedade e religião em parceria com o departamento de educação nacional e constituída por professores-investigadores.
- 9) Avaliar e elaborar material didático de apoio contemplando as diversas manifestações religiosas;
- 10) Solicitar aos professores de diversas disciplinas (historiadores de Arte, Historiadores, Letras, Filosofia, Línguas vivas, Artes plásticas e Música) a fim de produzir de material pedagógico destinados aos alunos. Garantir e favorecer uma abordagem no mesmo plano do fenômeno religioso através das suas manifestações artísticas e culturais.
- 11) Formar gestores sobre diversidade e cultura religiosa;
- 12) Solicitar ao Instituto Europeu em Ciências das Religiões material de estudo sobre laicidade e diversidade religiosa na Europa. (DEBRAY *apud* PINTO, 2012, p. 22).

Règis Debray (2012) defende a História das Religiões nas escolas públicas na França como um contraponto entre o imediatismo, o forte apelo audiovisual do momento e o resgate da memória da humanidade. O estudioso destaca que:

Ao evidenciar que um acontecimento (como o das Twin Towers) só ganha importância e significado com a distância no tempo, pode contribuir para relativizar nos alunos a fascinação conformista da imagem, a loucura publicitária, a opressão informativa, dando-lhes meios suplementares para escaparem do presente-prisão, para regressarem ao mundo de hoje, mas com conhecimento de causa (DEBRAY *apud* PINTO, 2012, p. 18).

3.3.3 O Ensino Religioso em Goiás - uma aposta na Ciência das Religiões

A orientação curricular para o Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação no Estado de Goiás (GOIÁS, 2009, p.132) apresentou um alinhamento com as orientações dos PCNER do Fonaper, pois contemplava todos os eixos sugeridos pela associação e os quais foram assim definidos:

CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS – Referem-se ao estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas. Esse estudo reúne o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão. Os conteúdos são estabelecidos a partir de: filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa.

TEXTOS SAGRADOS E/OU TRADIÇÕES ORAIS - São os textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, onde, pela revelação, cada forma de afirmá-lo 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 manifesta do Transcendente com objetivo de buscar orientações para a vida concreta neste mundo. Essa elaboração se dá num processo de tempo-história, num determinado

contexto cultural, como fruto próprio da caminhada religiosa de um povo, observando e respeitando a experiência religiosa de seus ancestrais, exigindo, posteriormente, uma interpretação e uma exegese. Nas tradições religiosas que não possuem o texto sagrado escrito, a transmissão é feita na tradição oral. Os conteúdos são estabelecidos a partir de: revelação, história das narrativas sagradas, contexto cultural e exegese.

RITOS - São as práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de: rituais, símbolos e espiritualidades.

ETHOS - É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado pela percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio “eu” pessoal. Essa moral está iluminada pela ética, cujas funções são muitas, salientando-se a crítica e a utópica. A função crítica, pelo discurso ético, detecta, desmascara e pondera as realizações inautênticas da realidade humana. A função utópica projeta e configura o ideal normativo das realizações humanas. Essa dupla função concretiza-se na busca de “fins” e de “significados”, na necessidade de utopias globais e no valor inalienável do ser humano e de todos os seres, onde ele não é sujeito nem valor fundamental da moral numa consideração fechada de si mesmo. Seus conteúdos são elaborados a partir de: alteridade, valores e limites (GOIÁS, 2009, p. 132-133).

Já na reformulação de 2012 o Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, no capítulo sobre o componente curricular do Ensino Religioso sugere uma alteração na nomenclatura dos eixos temáticos, introduzindo abordagens antropológicas, sociológicas, filosóficas e literatura sagrada nos seguintes eixos:

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, 2012, p. 295).

Em ambas as propostas, percebemos um avanço conceitual ao tentar não privilegiar as religiões hegemônicas e proporcionar ao educando a oportunidade de aprofundar “o conhecimento da diversidade cultural religiosa (o fenômeno religioso), a fim de desenvolver atitudes de tolerância e respeito na convivência com o diferente, uma das exigências no exercício da cidadania” (GOIÁS, 2012, p. 295). Entretanto, percebe-se uma fragilidade no trato com as manifestações religiosas das minorias. Ao apresentar os livros sagrados das religiões monoteístas (Bíblia, Torá, Corão) no mesmo eixo de religiões de tradição oral, como a ioruba e a indígena poderia sugerir, mesmo que subliminarmente, aos alunos certa superioridade das

primeiras em detrimento das segundas.

As orientações curriculares para o Ensino Religioso em Goiás assim como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* Ciências da Religião da universidade confessional do estado, dialogam com os parâmetros sugeridos pelo Fonaper e compreendem a religião da mesma forma. Ou seja, é o instrumento para estabelecer a relação com o transcendente e a analisam como um fenômeno religioso inerente a todas as culturas. Emerson Giumbelli (2011) alerta que há uma dupla função para a religião na proposta do Fonaper: ela (a religião) é objeto e sujeito de conhecimento simultaneamente (GIUMBELLI, 2011, p. 273). Talvez seja essa uma das razões do caráter difuso e ambíguo da proposta.

As possibilidades temáticas apresentadas no Currículo de Referência de Goiás, nas duas versões não são limitantes, nem restritivas e oferecem ao professor a possibilidade de ampliar e explorar os conteúdos com liberdade. Ao mesmo tempo, são vagas, subjetivas e abrangentes em demasia o que pode causar uma inconsistência conceitual e o consequente abandono da proposta pelos professores. Na nossa primeira pesquisa em 2008/2009 (LOPES, 2011, p.169), assim como na investigação atual (dados no segundo capítulo) os professores à frente da disciplina Ensino Religioso demonstraram pouca familiaridade com a proposta da Secretaria de Educação de Goiás.

Qual o motivo da baixa adesão à proposta curricular? Quais as razões pela resistência dos professores que ministram as aulas de Ensino Religioso em seguir às orientações curriculares da Seduce-GO ? A rejeição seria contra os temas sugeridos na proposta ou seria uma resistência velada à disciplina Ensino Religioso na escola pública em defesa da laicidade? Essa situação seria pela falta de formação específica dos professores e a consequente pouca familiaridade com o tema?

Castro (2013) confirma os dados da nossa pesquisa, ao atestar que os professores de ensino religioso da rede pública em outra região de Goiás não possuem preparo específico para ministrar esta disciplina e usam o espaço público escolar para doutrinação cristã. O autor destaca a incoerência entre as determinações legais e a realidade da sala de aula (CASTRO, 2013, p. 200). Porém, ele alerta que:

(...) não podemos culpabilizar os professores que têm se empenhado em atender e ministrar tal ensino, pois ao chegarem em sala, não levam consigo nenhum preparo como vimos nas narrativas analisadas. Fazem o que entendem ser o mais correto. E como são resultado de um processo educativo, também, confessional (ainda que no espaço público) replicam e reproduzem o que receberam (...) (CASTRO, 2013, p. 201).

Conforme Rabelo (2010) mesmo uma abordagem de relativismo cultural e de tolerância religiosa esbarra na questão dos dogmas religiosos, encarados no interior das religiões como verdades inquestionáveis e que levam ao proselitismo religioso. Dessa forma, um professor talvez devido a sua crença em um dogma que considera sua filiação religiosa como a única verdadeira pode vir a fazer doutrinação religiosa ou discriminar as demais religiões nas aulas de Ensino Religioso.

3.3.4 O Ensino Religioso no Rio Grande do Sul – a vez da interconfessionalidade

Fernando Seffner e Renan Bulsing Santos (2012) investigaram escolas no interior do Rio Grande do Sul que seguem o modelo interconfessional e as orientações do Fonaper. Os dados apresentados nesse estado apresentam uma similaridade com o estado de Goiás. Os autores verificaram que existe uma grande independência dos professores de Ensino Religioso com relação aos conteúdos a serem ministrados e atuam em sala de forma autônoma. Essa situação permite que os docentes criem seus próprios programas, sendo alguns interessantes e adequados aos alunos. Mas outros criam “programas mais estreitos, que com facilidade deixam de lado aspectos importantes do respeito pela diversidade religiosa, e que privilegiam de modo declarado as religiões cristãs, com ênfase para a religião católica romana” (SEFFNER, 2012, p.72).

No Rio Grande do Sul, os alunos podem sugerir temas a serem trabalhados em sala. São acatadas sugestões em torno de temas como: política, corrupção, trabalho e violência. Contudo, quando as propostas são mais polêmicas como questões de gênero, aborto, drogas, sexualidade geram desconforto e não são atendidas. Além disso, situações de interesse inerentes ao ambiente escolar não são privilegiadas como: o bullying, o regimento disciplinar da instituição, a atuação do grêmio estudantil, o uso de expressões racistas e discriminatórias na escola. Estas situações revelam a fragilidade de valores humanos na escola (SEFFNER, 2012, p.73). Lembrando que valores humanos não deve ser uma área restrita de uma disciplina escolar, no caso, o Ensino Religioso, mas sim serem cultivados, discutidos e preservados em todas as disciplinas e espaços da escola.

Segundo Seffner (2012), o Ensino Religioso assume uma dimensão moralizante para atender os alunos que chegam à escola com maus hábitos, problemas familiares, reforçando a ideia, de que os alunos chegam à escola cheios de desvios e em déficit de convívio social. Para os professores dessa amostra, a “palavra religião aparece ligada a disciplina, res-

peito, contenção da sexualidade, normatização de condutas, punição dos excessos, e tudo isso é visto com bons olhos pela maior parte dos professores” (SEFFNER, 2012, p.73). Isso induz a compreensão de que valores só podem se relacionar com aspecto religioso, o que pode ser prejudicial numa república que zela pela liberdade, direitos e deveres do cidadão:

(...) a abordagem de valores provoca uma associação entre religião, ética e valores de sociabilidade. Com isto, termina por se mostrar à criança que os valores, a ética, as regras de sociabilidade são intrinsecamente religiosos, não havendo possibilidade de sua discussão fora do campo religioso, o que constitui grave equívoco, ainda mais quando pensamos no ordenamento político republicano brasileiro, na noção de república e coisa pública.

O mesmo ocorre na conexão entre valores e direitos humanos, que passam a ser vistos como algo indissociável do campo religioso, com evidentes prejuízos para muitas das lutas dos direitos humanos, como aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, à homofobia, à eutanásia, à pesquisa científica, etc. (SEFFNER, 2012, p.74).

Os autores relatam ainda o paradoxo de ensinar religião sem poder falar de religião para evitar o proselitismo. Como pode isso? Essa ambiguidade se “amplia em escolas onde deliberadamente no período destinado ao ensino religioso é dada aula de Matemática, ou Língua Portuguesa, ou História, com a total conivência dos alunos” (p.73). Esta disposição induz gestores e professores a situações de ética duvidosa ao dizer uma coisa e fazer outra, além de desvirtuar o uso do espaço público e dos modos de gestão desejados (SEFFNER, 2012, p.73).

Outro equívoco destacado pelos pesquisadores é apostar na abordagem de temas classificados como universais a todas as religiões. Desprezam as conotações culturais, espirituais e morais distintas e que não estão necessariamente relacionados com a religião de um povo, tais como: amor, respeito, fé, devoção, verdade... Outro desvio comum é associar elementos do catolicismo como sendo comuns às todas as outras religiões cristãs e não cristãs como é o caso da oração do “Pai Nosso” denominada oração *universal* da humanidade (SEFFNER, 2012, p.76).

Comprovando essa ascendência católica nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, Emerson Giumbelli destaca que, mesmo cedendo abertura para outros segmentos, o catolicismo tem grande influência naquele estado, pois:

Trata-se de um campo historicamente constituído em torno dos esforços da Igreja Católica para se fazer presente na socialização de crianças e adolescentes. No Rio Grande do Sul, algumas igrejas protestantes históricas efetivaram aproximações em nome de uma visão “ecumênica” ou “interconfessional”. Mais recentemente, esse vetor se amplia para abranger outros grupos cristãos e não cristãos. Apesar disso, parece que o centro de gravidade tende para o cristianismo mais tradicional (GIUMBELLI, 2011, p. 280).

Por fim, a tentativa de homogeneização temática das diversas manifestações religiosas, Seffner (2012) diz que é comum apresentar a paz como elemento de todas as religiões. Essa interpretação pode induzir o aluno a associar o universo religioso à paz e o campo secular à guerra, aos conflitos do mundo. Esse reducionismo conceitual limita a compreensão dos jovens das disputas sangrentas de origem religiosa ao longo da história. Da mesma forma que “se apresentam os indivíduos religiosos como homens da paz por excelência, configurando flagrante discriminação com os ateus, e mesmo com aqueles que não demonstram apego a religiões específicas, vistos como propensos a promover a discórdia” (SEFFNER, 2012, p.76).

Com relação à formação de professores na área de Ensino Religioso no Rio Grande do Sul assim como em Goiás os interessados só encontram espaço nas universidades confessionais. As universidades federais não se interessam por essa área e nem pela abordagem da questão da laicidade nos seus cursos de licenciatura, segundo Seffner (2012):

As universidades federais, que em geral dispõem de grandes programas de Pós-Graduação em Educação, Antropologia, Sociologia, e de muitos cursos de aperfeiçoamento destinados aos professores, não parecem demonstrar interesse em ofertar formação nesta área, e muito menos em possibilitar a compreensão da laicidade aos professores de ensino religioso. No âmbito do grande número de cursos ofertados atualmente pela Universidade Aberta do Brasil, este tema também não comparece. Desta forma, temos uma hegemonia das instituições confessionais ofertando programas de formação continuada para professores, em todos os níveis, em ensino religioso. Esta constatação parece guardar relação com outra, já anunciada acima: os professores, ao elaborar os programas de ensino religioso, jamais incluem neles a discussão da laicidade, das liberdades laicas ou do Estado laico. Em que pese o grande repertório de temas citados pelos professores a serem estudados no âmbito do ensino religioso, nenhum professor ou coordenador de ensino religioso sugeriu estes temas. Isto também leva a pensar que a laicidade é vista como algo em oposição ao ensino religioso. Da mesma forma, as universidades federais não percebem que lhes compete também informar os professores sobre temas do ensino religioso, e esta tarefa fica completamente nas mãos das instituições confessionais (SEFFNER, 2012, p.77).

A discussão em torno do Ensino Religioso como matéria escolar provoca “certo amesquinamento do pertencimento religioso” (p.79) desmerecendo os aspectos preciosos que são inerentes à cultura religiosa, ou seja, a possibilidade optar por qualquer manifestação religiosa, a partir de uma liberdade de escolha individual, o que só pode ser garantida num regime cioso”por manter e aprimorar as liberdades laicas: a mais ampla liberdade de pensamento, a mais ampla liberdade de crença e a mais ampla liberdade de associação religiosa” (p.79). Os autores afirmam, por fim que ao tentar reduzir uma crença religiosa no formato escolar, grande parte dos seus elementos teológicos e filosóficos se perdem no pátio da escola (SEFFNER, 2012, p.79).

As distorções verificadas nas aulas de Ensino Religioso em Goiás em várias pesquisas (CASTRO, 2003; LOPES, 2011; MUNIZ, 2014) e no Rio Grande do Sul corroboram nossa intenção em discutir e analisar o currículo de Ensino Religioso.

A partir da reflexão sobre o tema a questão da laicidade no Brasil, o descaso com as religiões de matriz africana na escola pública, o trabalho de campo, as análises bibliográficas e legais, as discussões acerca da incultura religiosa e a revisão curricular na França, e as experiências de alguns estados brasileiros elaboramos um produto educacional concreto: uma proposta curricular para o Ensino Religioso com enfoque histórico a partir da História das Religiões.

3.4 Produto Educacional

3.4.1 História das Religiões – uma opção pelo não proselitismo

Esta proposta é o princípio de um diálogo e visa colaborar na composição da parte diversificada e regional do Ensino Religioso em Goiás. Nesse momento de reconstrução curricular a partir de uma base nacional única a Secretaria Estadual da Educação em Goiás tem a oportunidade de repensar sua orientação curricular para o Ensino Religioso de forma que ela seja exequível. A opção pela História das Religiões poderia minimizar os desvios epistemológicos, as distorções interpretativas legais e situações que atentam contra o princípio da laicidade do Estado brasileiro nas escolas públicas.

Inicialmente sugerimos uma alteração na nomenclatura da disciplina que passaria de Ensino Religioso para História das Religiões. Mas por que História das Religiões? Essa alteração carrega em si um significado simbólico e ideológico importante: a clara intenção de desvincular definitivamente o ensino religioso catequético e doutrinador do estudo das diversas manifestações religiosas do mundo. Para isso, valemo-nos da História como aliada na garantia do princípio da laicidade na escola, a exemplo da opção feita no estado de São Paulo. A nossa sugestão curricular para o Ensino Religioso está direcionada para o Ensino Médio em Goiás, nível de ensino estudado nesta pesquisa.

Em sua pesquisa, Janaina Lui (2007) conclui que a opção pela História das Religiões em São Paulo, no entendimento do Conselho Estadual e Secretaria de Educação daquele estado, atende ao preceito de ensinar sobre religião sem correr o risco de exclusão de algumas manifestações religiosas assim como inibir tentativas de catequese na escola pública. O não

proselitismo por intermédio de uma linha mais conceitual foi a saída que o estado de São Paulo escolheu para não deixar espaço para interpretações ambíguas e garantir o princípio da laicidade (LUI, 2007, p. 241, 424).

Dessa forma, São Paulo buscou suporte no saber acadêmico para produzir o material que capacitaria os professores de Ensino Religioso. Esse material foi elaborado por professores doutores do departamento de História da Unicamp e privilegiava o aspecto histórico das religiões. Leandro Karnal, um dos idealizadores desse material, afirma que é imprescindível abandonar o perfil catequético do Ensino Religioso. Defende que a confessionalidade pode compor a matriz curricular das escolas confessionais, mas não da escola pública (KARNAL *apud* LUI, 2006, p. 71).

A ausência da participação do Fonaper na construção do currículo de São Paulo revela a tensão gerada em torno do tema e a divergência conceitual a cerca do Ensino Religioso. Para o Fonaper, o objetivo da disciplina é promover a ligação do aluno com o transcendente. Já para os historiadores da Unicamp as religiões fazem parte do passado e do presente de todas as culturas e merecem uma reflexão cultural e histórica o mais imparcial possível no espaço público (KARNAL *apud* LUI, 2006, p. 71).

Percebemos em campo que o estranhamento dos alunos e professores da rede pública estadual em Goiás diante das manifestações religiosas diferentes daquelas que professam e até com relação àqueles que se declaram sem religião, agnósticos e ateus é um impedimento importante para o reconhecimento do direito à liberdade individual e à diversidade. A falta de conhecimento favorece a intolerância religiosa. Espera-se que a História das Religiões possa minimizar essa situação sem qualquer comprometimento com as crenças individuais dos alunos ou dos professores.

É importante salientar que essa configuração abriga o risco de transformar a disciplina em uma história temática, nesse caso, a religião como fenômeno histórico, já que a história cultural das religiões constitui um ponto de vista específico de um campo do saber. Desse modo, aspectos antropológicos, filosóficos, éticos, estéticos, psicológicos etc. poderiam ser ignorados ou trabalhados superficialmente.

Para compor o quadro dos professores para ministrar a disciplina com essa nova abordagem entendemos que os professores de História, Geografia, Sociologia, Arte, Filosofia e Pedagogia já efetivos, além daqueles com especialização específica na área estariam aptos a assumir a cadeira. Nos novos concursos, os professores com formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Ciências da Religião também poderiam responder pela disciplina. Suprir a demanda somente com mestres e doutores em Ciências da Religião seria inviável em curto

prazo.

Ensino Religioso dentro da escola pública é um equívoco sujeito a situações que não condizem com uma República que tem na laicidade um dos seus pilares mais iconográfico. Contudo, não é salutar negar a religião como manifestação cultural e parte da construção histórica da humanidade e ignorá-la na sala de aula. Contudo, a subjetividade que envolve a questão volta e meia pode vir à tona na sala de aula, em qualquer disciplina: como lidar com a opção religiosa dos professores e dos alunos sem discriminação dentro de um espaço público? Acreditamos que o caminho mais sensato a ser seguido dentro das escolas públicas é abraçar o aspecto histórico das religiões e deixar que as inferências transcendentais, sagradas continuem no seu *ethos* correspondente: a igreja.

A proposta curricular que se segue foi elaborada de forma bem simples e pontual. Sua disposição tópica é justamente para deixar claro o que se pretende explorar, sem floreios pedagógicos e metodológicos. Ao saber exatamente de que ponto deve partir e onde precisa chegar o professor pode enriquecer a proposta com estratégias metodológicas próprias envolvendo e participando do processo de construção curricular.

3.4.2 Proposta Curricular: História das Religiões

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA DAS RELIGIÕES			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
Conhecer, diferenciar, valorizar e respeitar as diversas manifestações religiosas da humanidade e promover a boa convivência religiosa.			
<p>ATITUDES Reconhecer que o conhecimento religioso constitui patrimônio Cultural da humanidade. Compreensão que a cultura religiosa pode determinar valores, atitudes e organização de um grupo social. Conhecer sistemas religiosos diversos e promover assim a boa convivência entre as diversas manifestações religiosas. Compreender o sentido da laicidade e sua importância num estado democrático.</p>	<p>COMPETÊNCIAS A História das Religiões se propõe a estudar o fenômeno religioso de diversos grupos sociais em tempos e espaços diversos. Ter como suporte áreas do conhecimento diversas, tais como: História, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Arte, Línguas Modernas e outros.</p>	<p>EIXO Culturas e religiões.</p>	<p>HABILIDADES Conhecer diversas tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e ocidental além dos movimentos agnosticismo, ateísmo e aqueles que se declaram sem religião. Promover através do conhecimento a construção do respeito, da cidadania, do diálogo do respeito às diferenças, a superação dos preconceitos. Almejando assim, o estabelecimento de relações democráticas e humanizadoras para o convívio social.</p>
POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS		Diante da carga horária reduzida e da grande quantidade temática, pode-se explorar a participação pró-ativa dos alunos através de seminários, tribunais, painéis, exposições, debates, Grupos de Verbalização e Grupos de Oralização...	
AValiação		Processual, atitudinal e de acordo com as exigências institucionais.	

<p>SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS:</p> <p>ADRIANI, Maurílio. História das religiões. Lisboa: Edições 70, 1988.</p> <p>ELIADE, Mircea. História das crenças e das ideias religiosas, volume I: da idade da pedra aos mistérios de Elêusis. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.</p> <p>_____. História das crenças e das ideias religiosas, Tomo II, de Gautama Buda ao triunfo do cristianismo. volume I, das religiões da China antiga à síntese hinduísta. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.</p> <p>ELIADE, Mircea; COULIANO, Ioan P. Dicionário das religiões. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>EISLER, Riane. O Cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena, 2007.</p> <p>FUNARI, Pedro Paulo (org.). As religiões que o mundo esqueceu: como egípcios, gregos, celtas, astecas, e outros povos cultuavam seus deuses. São Paulo: Contexto, 2009.</p> <p>GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. O livro das religiões. São Paulo: Companhia das letras, 2005.</p> <p>KUNG, Hans. Religiões do mundo: em busca dos pontos comuns. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.</p> <p>LEROI-GOURHAN, André. As religiões da pré-história. Lisboa: Edições 70, 2007.</p> <p>O'DONNELL, Kevin. Conhecendo as religiões do mundo. São Paulo: Edições Rosari, 2007.</p> <p>SAUNDERS, Nicholas J. Américas Antigas: as grandes civilizações. São Paulo: Madras, 2005.</p> <p>SCARPI, Paolo. Politeísmos: as religiões do mundo antigo. São Paulo: Hedra, 2004.</p> <p>VALETT, Odon. Uma outra história das religiões. São Paulo: Globo, 2002.</p> <p>ZILLES, Urbano. Religião: crenças e credences. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.</p>
<p>SUGESTÃO DE SITES PARA CONSULTA:</p> <p>http://www.cienciasdareligiao.blogspot.com.br/</p> <p>http://www.ufjf.br/ppcir/files/2009/04/historiaereligiao.pdf</p> <p>http://www.brasile scola.com/religio/candomble.htm</p> <p>https://pt.wikibooks.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_Europa/Guerras_de_religi%C3%A3o_na_Europa</p> <p>http://professorandrebaros.blogspot.com.br/2013/06/arte-sacra-e-ensino-religioso.html</p>
<p>SUGESTÃO DE FILMES:</p> <p>A cor do paraíso;</p> <p>O pequeno Buda;</p> <p>Em nome de Deus;</p>

HISTÓRIA DAS RELIGIÕES			
CARGA HORÁRIA: 40 aulas anuais – 1 hora/aula semanal			
NÍVEL: Ensino Médio			
ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS POR ORDEM CRONOLÓGICA			
Bim.	Religião	Período	Local de Origem
1º	Hinduísmo	Século XVII a.C.	Índia
1º	Judaísmo	Século XX a.C.	Palestina
1º	Xintoísmo	Século X a.C.	Japão
1º	Taoísmo	Século VII a.C.	China
1º	Confucionismo	Século VI a.C.	China
1º	Zoroastrismo	Século VI a.C.?	Irã (Império Persa)
1º	Budismo	Século V a.C.	Índia
1º	Jainismo	Século V a.C.	Índia
1º	Sikhismo	Século XV	Índia
2º	Cristianismo	Século I d.C	Palestina
		Século I d.C	Império Romano
	a) Catolicismo	Século XVI	Alemanha
	b) Protestantismo	Século XVI	Inglaterra
	c) Anglicanismo	Século XIX	Estados Unidos
	d) Santos dos Últimos Dias	Século XIX	França
	e) Espiritismo	Século XIX	Estados Unidos
	f) Testemunhas de Jeová	Século XX e XXI	Estados Unidos e no Brasil
g) Pentecostalismo e Ne-			

	opentecostalismo		
2º	Islamismo	Século VII d.C	Arábia Saudita
2º	Candomblé	Século XIX	Brasil
3º	Wicca – neopaganismo	Século XX	Inglaterra
3º	Rastafarismo	Século XX	Jamaica
3º	Umbanda	Século XX	Brasil
4º	União do Vegetal	Século XX	Brasil
4º	Seicho-no-iê	Século XX	Japão
4º	Religiões Indígenas Brasileiras	?????	Brasil
4º	Secularismo e Laicismo	Séculos XVIII, XIX, XX, XXI	Europa, EUA e Brasil

Justificativa:

Lembrando que toda seleção é intencional e serve a algum propósito, nessa proposta, especificamente, foram pensadas as religiões do mundo atual. Algumas das religiões selecionadas podem não ser representativas pelo seu número de adeptos, ou por sua presença na sociedade brasileira. Contudo, buscou-se organizar as religiões na sua ordem cronológica de origem, sem que isso signifique um critério que privilegie uma religião por ser mais antiga ou mais recente. Buscamos assim, atender as orientações sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a seleção de conteúdos a serem contemplados em História que diz o seguinte:

A escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, feita neste documento, parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. E, simultaneamente, permitir a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares (BRASIL, 1997, P.35).

A seleção temática pode adotar alternativas conceituais, espaciais ou culturais. As religiões podem ser estudadas por seus locais de origem, por exemplo, em escala continental: religiões de origem asiática, africana, americana etc. Pode-se ainda optar por fazer um recorte cronológico: pré-históricas, na idade antiga, na idade média, modernas. Adotar como critério origens étnicas: abraâmicas, afro-brasileiras, iranianas, protoindo-europeias,... Ou ainda por

aspectos conceituais: deísmo, taoicas, monoteístas, espiritualistas, dárnicas, etc.

Podem-se incluir outras religiões que não foram contempladas, de acordo com o interesse dos alunos. Assim como temas que envolvem religião e sociedade, tais como: fundamentalismo; intolerância; questões de gênero e religiosidade; violência (perseguição, terrorismo, guerra), temas polêmicos e religião (aborto, pena de morte, casamento homo afetivo,...). Essa seleção mais aberta pode estar prevista na elaboração da proposta anteriormente e ser concluída no momento da apresentação da disciplina aos alunos.

Independente das manifestações religiosas escolhidas, alguns aspectos conceituais precisam ser investigados nesta abordagem histórica sobre as religiões. São eles: o contexto socioeconômico e político de sua origem; sua mitologia; as principais crenças; seus ritos, tabus e símbolos.

Buscar o contexto de origem das religiões serve para compreender seus elementos constitutivos dentro da lógica interna das culturas em que essas religiões surgiram. É preciso ressaltar o relativismo cultural e buscar entender as religiões em sua gênese, como elas foram incorporadas e praticadas em outras culturas, épocas e espaços geográficos, evitando o etnocentrismo e o proselitismo religioso.

Outras questões poderão ser abordadas nas aulas, mas como a carga horária semanal e anual é restritiva impõe uma seleção temática. Dessa forma, os temas acima sugeridos são aqueles que acreditamos ser o mais abrangente possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação discutimos sobre a disciplina escolar Ensino Religioso na escola pública, especificamente em Aparecida de Goiânia-Goiás. Para tanto, apresentamos a trajetória histórica da disciplina, guardando aspectos contextuais, históricos, políticos e sociais. Analisamos o processo de inserção do Ensino Religioso na matriz curricular da escola pública brasileira, por meio de uma disputa de interesses laicos e confessionais para a manutenção ou ampliação da influência na disciplina, como instrumento de formação e doutrinação dos jovens brasileiros. Esse diálogo se deu pela perspectiva sócio histórica de construção do currículo, como um produto social, cultural em meio a disputas de interesse e poder. A partir desse ângulo, percebemos que as discussões em torno do currículo nunca são desinteressadas e muito menos neutras. Mantém na sua gênese o resultado da forte influência política, cultural e religiosa de grupos hegemônicos que articulam estratégias diversas para manterem-se no poder.

Apresentamos a construção histórica da disciplina, durante o período colonial com os jesuítas, no Império e na República. Observamos que a oferta do Ensino Religioso na escola pública é uma prerrogativa constitucional, deixando de fazer parte da Lei Magna do Brasil em apenas um curto espaço de tempo. Essa incoerência de Ensino Religioso ofertado pela escola pública republicana e laica gera desconfortos e debates calorosos entre os defensores do ensino laico e aqueles que defendem essa disciplina na escola. Contudo, as circunstâncias não abalaram a permanência dessa disciplina na escola pública, mesmo que de forma silenciosa.

Defensores da presença do Ensino Religioso na escola afirmam que a disciplina seria capaz de reverter a crise de valores humanos nos jovens inculcando princípios religiosos. Acreditam que a cultura religiosa é a única capaz de imprimir valores morais e socialmente aceitos. Já aqueles que rejeitam a presença do Ensino Religioso na escola pública afirmam que essa união é incompatível, pois fere os princípios da imparcialidade religiosa do Estado republicano e o direito à liberdade de escolha do cidadão. Mesmo diante desse dilema, é imperioso ressaltar que a disciplina vem se mantendo no cenário educacional público, graças às articulações históricas da Igreja Católica e também por ser parte da cultura da escola como espaço de vivência social entre seus protagonistas: gestores, colaboradores, professores, alunos e familiares.

Com o intuito de desconstruir a ideia de que o Ensino Religioso nos atuais moldes não privilegia determinadas religiões em detrimento de outras, realizamos a pesquisa de cam-

po para verificar como professores e alunos lidam com a própria opção religiosa dentro da sala de aula. Se professores, mesmo que bem intencionados, utilizam do espaço público para difundir as próprias convicções religiosas. E ainda, verificar se as manifestações religiosas de matriz afro-brasileiras, construídas e transformadas pela convivência com povos europeus, africanos e ameríndios, têm seu espaço garantido nas discussões em torno da cultura e história da África e do Brasil.

Procuramos verificar em campo se as determinações constitucionais em torno do Ensino Religioso são guardadas. Primeiramente, esta pesquisa foi realizada buscando verificar se há discriminação de algumas denominações religiosas dentro do Ensino Religioso. Para atestar nossa hipótese inicial, escolhemos as religiões de origem africana e afro-brasileira, também tendo em vista as determinações da Lei nº 10.639/03. Atestamos através dos dados obtidos que as religiões de matriz africanas são marginalizadas e desprezadas enquanto manifestação religiosa e cultural dentro da escola, em detrimento das religiões hegemônicas. O direito de igualdade de oportunidade e de exposição para todas as manifestações religiosas no espaço público escolar não é guardado. Atestamos também que, mesmo que indiretamente ou revestido de boas intenções o proselitismo religioso dentro dessa disciplina ocorre.

Outra questão observada foi que o caráter facultativo da matrícula, com anuência dos responsáveis previsto na Constituição revelou-se a violação mais evidente. A escola não tem como articular essa particularidade, pois não tem estrutura física e nem humana para atender a todas as possibilidades de escolha do aluno: investigar o credo familiar ou não se matricular na disciplina. Entretanto, vislumbramos uma possibilidade de atender essa prerrogativa em Goiás através da matrícula em disciplinas eletivas nas escolas de período integral, modelo em implantação no estado.

Outras questões foram surgindo ao longo da investigação: a falta de oferta de um curso de licenciatura específico para essa área do conhecimento; a associação da disciplina com aspectos moralizantes, atitudinais e de juízo de valor. As tentativas recorrentes da Igreja Católica em manter sua ascendência sobre os rumos da disciplina, visto a Concordata com o Vaticano em que a religião católica passa a ter, oficialmente, privilégio curricular em detrimento de outras manifestações. Além disso, há uma falta de identidade própria da disciplina pela dificuldade em vinculá-la a uma área do conhecimento específica. Soma-se a isso tudo a convivência do Estado diante da situação posta. Essas questões geraram tamanho desconforto que são, nesse momento, matéria de discussão no Supremo Tribunal Federal que analisa justamente a legitimidade da disciplina na escola pública, a influência hegemônica da Igreja Católica e o modelo ideal (se é que isso seja possível) de atuação da disciplina: confessional, não

confessional, interconfessional, Ciência ou História das Religiões.

Sobre a construção curricular da disciplina em Goiás, percebemos que o sistema educacional do estado reconhece e oferece a disciplina em todos os níveis da Educação Básica e acolhe as orientações das instituições interconfessionais: CIERGO e Fonaper, que adotam o fenômeno religioso como objeto de estudo para a disciplina Ensino Religioso. Observamos que ao delegar a construção curricular à uma instituição civil interconfessional, busca um distanciamento talvez em favor da laicidade inerente às instituições públicas. Contudo, ao investigar mais atentamente a proposta do CIERGO e Fonaper, percebemos que, mesmo com o discurso interconfessional, grupos religiosos majoritários exercem grande influência na composição do documento. Entre discursos e práticas, encontra-se o aluno que se vê constrangido em assumir seu direito de liberdade de escolha pelo receio da discriminação na escola pública. Espaço esse que deveria garantir a liberdade de expressão em quaisquer dimensões. Essa discussão, mesmo que seja alheia das universidades federais e acolhida pelas confessionais, revelam que o Ensino Religioso é acalantado por grupos externos ao campo educacional: Igreja Católica, grupos evangélicos, instituições civis como o Fonaper, grupos de professores de ensino religioso e dos cursos de pós-graduação de Ciências da Religião e o CIERGO em Goiás.

O desprezo das universidades federais pela cultura religiosa pouco colabora para a compreensão das sociedades como um todo e da laicidade no estado republicano. Acreditamos que a cultura religiosa de um povo faz parte da sua constituição básica que pode e precisa ser analisada com aporte de outras áreas do conhecimento como: História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Arte e Línguas. Sendo assim, apresentamos como objeto educacional concreto uma proposta curricular para o Ensino Religioso no Ensino Médio, sob uma nova roupagem - História das Religiões. Esse caminho, opção também do estado de São Paulo, é uma clara tentativa de desvincular definitivamente o caráter dogmático das religiões na escola pública, destacando seus aspectos históricos, culturais e formativos, tudo em nome da laicidade.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para a discussão em torno da composição do componente curricular História das Religiões, como um objeto de investigação específico e com finalidades, área de atuação e campo de conhecimento próprio. Possa também contribuir para estudos futuros sobre desdobramentos que não foram contemplados no presente trabalho, como a decisão do julgamento da ADI nº 4439 de 2015 e possíveis implicações na composição curricular dos programas educacionais brasileiros, em particular no estado de Goiás. Além disso, fomentar a discussão da laicidade e da cultura religiosa nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás.

Acreditamos que questões sobre valores humanos, ética, cidadania, respeito às diferenças, boa convivência, responsabilidade social na escola pública devem fazer parte da prática de todos os professores em todas as disciplinas. Os preceitos constitucionais republicanos impõe uma postura dos professores pautada pelo respeito à diversidade e a busca incansável pelo diálogo, pela boa convivência na escola e consequente reflexo na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola.. Trad. Alfredo Bosi. - 2 1 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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: 07/03/2014.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. João Menelau Praskeva. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Vol.6. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu [et. al.] (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. tradução de Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BAFFI, Sandro. “*Laïcité et enseignement em France au XX^e siècle: Une conquête, um affrontement, um questionnement*” In: Laicidade, Religiões e Educação na Europa do Sul no Século XX, coord. Joaquim Pintassilgo. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, p.37-52.

BARROS, Marcelo. **O sabor da festa que renasce: para uma Teologia Afro-latíndia da Libertação**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz, 2^a ed. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1978.

BERGER, Peter. **A dessecularização do mundo: uma visão global**. *Religião e Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 9-23, 2001.

BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos. **Volta à África (re)africanização e identidade religiosa no candomblé paulista de origem Bantu**. In: AURORA ano11, n.3 – DEZ. DE 2008- ISSN:1982-8004, disponível em www.marilia.unesp.br/aurora . Acesso em: 07/03/2014.

BOURDIEU, Pierre, 1930. **Pierre Bourdieu: sociologia** / organizador (da coletânea) Renato Ortiz; (trad. de Paula Montero e Alcía Auzmendi). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil de 13/11/2008, disponível em www.itamaraty.gov.br, nota nº 637. Acesso em 14 de novembro de 2012.

_____. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 4.439. Distrito Federal Brasília, 10 de março de 2015.

_____.Assessoria da Política de Diversidade Religiosa. Cartilha-direitos-humanos <http://www.sdh.gov.br/sobre/sobre-a-secretaria/cartilha-direitos-humanos>. Acesso

em: 15/05/15

_____.Congresso Nacional. Comissão De Constituição E Justiça E De Cidadania Redação Final Projeto De LEI Nº 8.035-B DE 2010 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____.Constituição Política do Imperio do Brazil (*sic*).Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25.03.1824.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 15/05/15.

_____.Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 05/10/1988.

_____.Diário do Senado Federal. 67º Reunião Extraordinária da Comissão de Assuntos Sociais, da 3ª Sessão Legislativa Ordinária, da 53ª Legislatura. Audiência Pública, aprovada conforme Requerimento nº 48 de 2009, CAS iniciativa do Senador Paulo Paim, para instruir o Projeto de Lei do Senado nº 114, de 2005, que dispõe sobre o exercício da profissão de teólogo, em 10 de Dezembro de 2009.

_____.**Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/05/15.

_____.**Decreto Nº 7.107 de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na cidade do Vaticano em 13 de novembro de 2008. Disponível em www.itamaraty.gov.br, nota nº 637, e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em: 14/11/2012.

_____. Diário do Senado Federal 67º Reunião Extraordinária da Comissão de Assuntos Sociais, da 3ª Sessão Legislativa Ordinária, da 53ª Legislatura, Realizada no dia 10 de Dezembro de 2009. A presente reunião destina-se à realização de Audiência Pública, aprovada conforme Requerimento nº 48 de 2009, CAS iniciativa do Senador Paulo Paim, para instruir o Projeto de Lei do Senado nº 114, de 2005, que dispõe sobre o exercício da profissão de teólogo, pp.717-718,722-724. 23/12/2009.

_____.**LEI Nacional de Instrução Pública de 15 de outubro de 1827**. Mandar criar escolas de primeiras letras e todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

_____.**LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____.**LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **LEI Nº 12.288 de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis n.º 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

_____. **LEI Nº 13.005 em 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

_____. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159). Modo de acesso: <http://camara.leg.br/editora>. Acesso em : 09/09/2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana/2013-2015. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. 1ª ed. Brasília, janeiro de 2013. Disponível em: http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/259/Plano_Developmento_Matriz_Africana-185x260mm-v5.pdf?sequence=1. Acesso em 12/11/14.

_____. Presidência da República Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/plano-nacional-de-desenvolvimento-sustentavel-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-de-matriz-africana.pdf>, 2013. Acesso em: 12/11/14.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - - ver. e atual. - - Brasília : SEDH/PR, 2010 . Disponível em : <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 12/11/14.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Supremo Tribunal Federal. TV justiça. <http://www.tvjustica.jus.br/index/detalhar-noticia/noticia/293585>. Acesso: 20/06/15.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na Teoria da hegemonia de Ernesto Laclau
In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, 2008, p.35-51.

CABRERA, Olga. **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: 2006.

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

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de & BALDINO, José Maria. **O Ensino Religioso Em Goiás: O Problema Da Formação De Professores**. In: Congresso Nacional do Ensino Religioso, 7, 2013, Juiz de Fora/MG. Anais do Congresso Nacional do Ensino Religioso. Organizado por Janaina Hübner, Iuri Andréas Reblin e Francisco Sales Palheta. Florianópolis: FOUNAPER, v. 7, 2014. P.189-202.

CAVALIERE, Ana Maria. In: **O Mal-Estar do Ensino Religioso nas Escolas Públicas**. UFRJ. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 303-332, maio/ago. 2007.

CONSELHO Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás – CIERGO. **Diretrizes curriculares para o Estado de Goiás**. 2. ed. Goiânia: Grafset, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, Sept. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18/08/2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300014>.

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: 10/05/2015.

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: 10/05/2015.
DATAFOLHA. Instituto de Pesquisa Datafolha. **90% dos brasileiros vão à igreja, a cultos ou serviços religiosos 17% frequentam mais de uma religião**. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2007/05/1223863-90-dos-brasileiros-va-a-igreja-a-cultos-ou-servicos-religiosos-17-frequentam-mais-de-uma-religiao.shtml>, 2007. Acesso: 14/11/14.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt e LUI, Janayna de Alencar. In: **O ensino religioso e a interpretação da lei**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre-RS, ano 13, n. 27, p. 237-252, jan./jun. 2007.

DUROZOI, Gérard & ROUSSEL, André. Dicionário de Filosofia; trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p.130.

FIPE/ MEC - Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar-FORUM

NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 8. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.

FISCHMANN, Roseli. **Ainda O Ensino Religioso Em Escolas Públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema.** http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/ainda.pdf, 2010. Acesso em 25/03/2015.

FONAPER . **Estatuto do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso.** Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/estatuto.php>. Acesso em 15 de julho de 2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso.** 9. ed. São Paulo-SP: Mundo Mirim, 2009.

GABRIEL, Felipe. **As Religiões Afro Conquistam a Classe Média.** ISTO É INDEPENDENTE Edição N°: 2331. 25. Jul.14-20:50. Atualizado em 12/08/14. Disponível <http://www.istoe.com.br/Reportagens>. Acesso em: 14/11/14.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIUMBELLI, Emerson. **A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil.** In: *Religião e Sociedade*, vol. 28, n. 2, 2008.

_____. **Ensino religioso e assistência religiosa no Rio Grande do Sul Quadros exploratórios** in: *Civitas*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 259-283, maio-ago. 2011

_____. (coord.) **Mapeamento do ensino religioso no brasil: definições normativas e conteúdos curriculares-Proposta para o Programa de Apoio a Projetos em Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos.** Instituto de estudos da religião PROSARE. Edital de Maio, 2007. Disponível em: ISER <https://corerjoinville.files.wordpress.com/2012/11/mapeamento-do-ensino-religioso-no-brasil.pdf>). Acesso em 15/05/15.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.* (trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes). 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Estado de Goiás. Resolução CEE nº. 285, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios de oferta de ensino religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.gov.go.br>. Acesso em 14/11/14.

_____. Conselho Estadual de Educação. Estado de Goiás. Resolução CEE nº. 2, de 2 de fevereiro de 2007. Altera a Resolução CEE nº. 285, de 9 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Acesso em: 12/11/14.

_____. Conselho Estadual de Educação. Estado de Goiás. Resolução CEE nº. 285, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios de oferta de ensino religioso nas escolas do sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.>

cee.gov.go. Acesso em: 12/11/14.

_____. Conselho Estadual de Educação. Estado de Goiás. Resolução CEE nº. 2 , de 2 de fevereiro de 2007. Altera a Resolução CEE nº. 285, de 9 de dezembro de 2005, e dá outras providências. Acesso em: 12/11/14.

_____. Ministério Público do Estado de Goiás. **Em torno da escola: a implementação da escola de tempo integral no Entorno/DF Diretrizes para a Implementação da Educação de Tempo Integral nas Cidades do Entorno de Brasília**, 2009.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental. Disponível em: <http://seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aacia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>, 2012. Acesso: 12/11/14.

_____. Secretaria de Educação e Cultura – Superintendência de Ensino Fundamental e Médio. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio – Ensino Religioso**. Goiânia: Gráfica de Goiás, 1995.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>. Acesso em 24/11/2014.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano. Currículo em Debate – Goiás Sequências Didáticas – Convite à Ação Ensino Religioso. Caderno 7.5. Versão Preliminar. 2009. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/sheilairland/caderno-75-ens-religioso>. Acesso em: 23/06/14.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Versão Experimental. 2012.

_____. Segplan – Visão Geral: Cargos por Órgão: Secretaria de Estado da Educação, 309 - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, 309 - Secretaria da Educação, 309 - Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, disponível em: <http://www.segplan.go.gov.br/analytics/saw.dll?PortalPages&PortalPath=%2Fshared%2FTransparen- cia%2FPessoal%2FPaineis%2FDetalhamento%20de%20Pessoal&Page=Cargos%20por%20%C3%93rg%C3%A3o&Action=Navigate&nqUser=usrPortalTransp&nqPassword=15PgoT08Dz&P0=1&p1=EQ&p2=%22Org%C3%A3o%22.%22Org%C3%A3o%20%28Cod%29%22&p3=1+309>, Acesso em 13/08/2015.

GONÇALVES, Carolina Lima. **Terceirização na administração pública e o princípio constitucional da eficiência**. Revista Âmbito Jurídico. Disponível em: [http://ambito-juridico.com.br/site/?nlink=revista artigos leitura&artigo id=13517&revista caderno=4](http://ambito-juridico.com.br/site/?nlink=revista%20artigos%20leitura&artigo_id=13517&revista_caderno=4). Acesso em 13/08/2015.

HOORNAERT, Eduardo. **História Geral da Igreja na América Latina – História da Igreja no Brasil**. Tomo 2, CEHILA. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 15/05/15.

INCONTRI, Dora. **Ensino confessional, laico ou inter-religioso?** Qual a melhor resposta? http://gper.com.br/documentos/ensino_confessional.pdf, s/d, p.8. Acesso em: 15/05/15.

Instituto de Pesquisa Datafolha. **90% dos brasileiros vão à igreja, a cultos ou serviços religiosos 17% frequentam mais de uma religião.** Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2007/05/1223863-90-dos-brasileiros-vao-a-igreja-a-cultos-ou-servicos-religiosos-17-frequentam-mais-de-uma-religiao.shtml> Acesso em: 15/05/15.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.** São Paulo: Paulinas, 2007.

KABENGELE, Munanga. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** In: *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP, vol.18, nº 50, 2004, p. 51-56.

_____. (Org.) **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LACAN, Jacques. **Seminário Livro II: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998)

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo civil.** (Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa). Petrópolis: Vozes; Clube do Livro Liberal, s/d, p. 99.

_____. **Carta acerca da tolerância.** (Tradução de E. Jacy Monteiro). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

LOPES, Évely Adriana de Lima. **O Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia: entre discursos e práticas.** In: *Polyphonia*, v. 22/2, p. 153-180. jun./dez. 2011.

LONGO, Malu. Estado começa a procurar OSs – Governo convoca Organizações Sociais a se inscreverem para gerir escolas. In: **O Popular**, Goiânia, nº 1827001, 14/04/15. Disponível em: <http://www.opopular.com.br/editorias/cidades/estado-come%C3%A7a-a-procurar-oss-1.827001>. Acesso em: 10/05/15.

LOUZADA, Natália do Carmo. **Recriando Áfricas: subalternidade e identidade africana no Candomblé de Ketu.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História, da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, UFG, 2 sem. 2011, 402 folhas.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKMANN, Thomas. **Construção Social da Realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985.

LUI, Janayna de Alencar. **Em nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MAGALHÃES, Gilcéia Freitas. In: *Ação Católica, ação política: as influências do grupo católico durante o Estado Novo*. ANPUH XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0412.pdf>. Acesso em: 15/06/15.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue-História do Pensamento Racial**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIELLO, Anna Luiza Duarte – Aspectos Fundamentais Do Negócio Jurídico Associativo, Tese de Doutorado USP, 2012.p.22-23, Nota: P. DELAMARRE, Créer e faire vivre son association, Paris, Dalloz, 2004, pp.16-18.

MARIANO, Leonardo. **Religião e Democracia no Brasil- Subsídios para o Plano Nacional de Combate à Intolerância Religiosa**.Rio de Janeiro:Ebook, 2013. Disponível em: http://issuu.com/imeduc/docs/ebook_religi_o_e_democracia_no_brasil. Acesso em: 15/05/15.

MARIANO, Ricardo. **Secularização do Estado, Liberdades e Pluralismo Religioso**. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ricardo_mariano.htm>. Acesso em: 10 /05/14.

MEIRELLES, Elisa & QUEEN, Mariana. **Justiça da Bahia Barra Lei do Pai-Nosso**. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/justica-bahia-barra-lei-pai-nosso-682574.shtml>. Acesso em: 14/11/ 2014.

MIRANDA, Luiz Francisco Albuquerque de.In: *Significado político da tolerância em Locke e Voltaire*. Revista Filosofia Unisinos, 8(3):287-299, set/dez 2007, p.290.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 14/11/2014.

PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire/** Claudino Piletti e Nelson Piletti. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Paulo Mendes. **O ensino da religião na escola laica: uma leitura do “Relatório Debray”**. Em anexo: Rêgis Debray: “O Ensino do fenômeno Religioso da escola laica”. Revista Lusófona de Ciências das Religiões, Ano XI, 2012/n.16/17-p.11-30

POCOCK, J. G. A. A angústia republicana. **Lua Nova, São Paulo**, n. 51, p. 31-40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/11/2014.

POLLETTA, Francesca; JASPERS, James (2001) **Collective identity and social movements. Annual Review of Sociology**. V. 27 (283-305).

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, Vol. 18, n° 52, 2004, p. 223-238.

RABELO, Danilo. **Rastafari: Identidade e Hibridismo Cultural na Jamaica (1930-1981)**. Brasília: UnB, 2006, P. 1-30. Tese Doutorado em História

_____. **Obeah e Myalism: religiosidade, feitiçaria e magia afro-jamaicanas**. Revista Brasileira do Caribe, Goiânia, vol. VII, n° 14, p. 443-469, 2007.

_____. Diversidade Cultural. In: UFG/CEPAE. **Metodologia do Ensino Fundamental**. Goiânia: FUNAPE/CIAR-UFG, 2010, vol. 1, p. 11-44.

RIBEIRO, Jaçana. O simulacro da alteridade: uma análise discursiva do ritual de libertação e cura da Igreja Universal do Reino de Deus. **Dissertação de Mestrado em Letras**. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10751/000468629.pdf?..> Acesso em: 31/08/15.

ROCHA, **Paula**. As religiões afro conquistam a classe média - Os cultos de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, atraem cada vez mais a população escolarizada do País. **Revista Isto É Independente/Nº Edição: 2331 | 25.Jul.14 - 20:50 | Atualizado em 24.Ago.15 - 08:29**. Disponível em: http://www.istoec.com.br/reportagens/374654_AS+RELIGIOES+AFRO+CONQUISTAM+A+CLASSE+MEDIA. Acesso em: 15/09/2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

REZENDE, Cristiane Barbosa. **A velhice na família: estratégias de sobrevivência**. Franca: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, – Faculdade de História, Direito e Serviço Social 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ªed. Porto Alegre-RS: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO, Decreto Estadual no 46.802, de 5 de junho de 2002, artigo 2.

SEFFNER, Fernando & SANTOS, Renan Bulsing dos. **Ensino Religioso no interior do Es-**

tado Laico: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos. Revista Notandum 28 jan-abr 2012 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <http://hottopos.com/notand28/67-80Fernando.pdf>. Acesso em: 17/05/2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. in: **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Revista Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira** 3ª. Ed , São Paulo: Selo Negro, 2005 .

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX** / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa. –Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.784 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227008por.pdf>. Acesso em: 15/09/2014.

SINPRODF. **In: Estado de Goiás prepara terceirização das escolas,** disponível em:<http://www.sinprodf.org.br/estado-de-goias-prepara-terceirizacao-de-escolas-3/publicada> em 08 de agosto de 2015. Acesso em: 15/08/15.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral** - trad. Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Rafaela. Por que quase ninguém quer ser professor? A carreira de educador perde prestígio entre vestibulandos e falta profissionais especializados no mercado. In: **O Hoje.** Goiânia, nº 16746, 02/03/15. Disponível em: <http://ohoje.com/jornal/ler/noticia/16746/titulo/> Acesso em : 15/05/15.

VOLTAIRE. (François Marie Arouet). **Tratado sobre a tolerância.** (Tradução de Paulo Neves) São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário para instrumento de análise de dados da
Pesquisa de Évely Adriana de Lima Lopes, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Básica do CEPAE
– UFG.
A identidade dos entrevistados não será revelada.
Obrigada!



QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

- 1) Gênero: masculino feminino outro

- 2) Idade: ____ anos

- 3) Você está cursando: 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano
 1ª série do EM 2ª série do EM 3ª série do EM

- 4) Sua cor ou raça: Parda Negra Branca Indígena Amarela

- 5) Com relação à sua ascendência (avós, bisavós, tataravós), escolha três etnias a compõem:
 ameríndia (índios) africana latina germânica
 celta polinésia _____

- 6) Sua religião é:
 não tenho religião espírita católico evangélico adepto do candomblé
 umbandista agnóstico (ainda não encontrou a “revelação”) ateu mórmon
 adventista budista
 outra manifestação (especificar) _____

- 7) Em sua escola, as aulas de Ensino Religioso:
 São obrigatórias, tem avaliação escrita e nota bimestral.
 São opcionais. Posso escolher qual doutrina pesquisar ou simplesmente não cursar essa disciplina.

8) Algum professor já falou da orientação religiosa dele em sala?

sim não

9) Algum professor já pregou sobre a fé dele em sala de aula?

sim não

10) Na sua escola existe o hábito de orar antes do início das aulas, reuniões ou festas?

sim não às vezes

11) Você já estudou ou conhece as lendas, os deuses, os ritos das religiões africanas ou afro-brasileiras?

sim não

12) Você já frequentou ou foi a uma sessão de umbanda? sim não

13) Com relação a questão nº 12, qual sua impressão, opinião sobre a Umbanda?

interessante não gostei muito estranho gostei e quero voltar

fui por curiosidade fui em busca de conforto espiritual

é a minha religião

tenho outra religião, mas gosto de visitar de vez em quando

nunca fui e não quero ir

14) Você já frequentou ou já visitou um terreiro de Candomblé? sim não

15) Com relação a questão nº 14, qual sua impressão, opinião sobre o Candomblé?

interessante não gostei muito estranho gostei e quero voltar

fui por curiosidade fui em busca de conforto espiritual

é a minha religião

tenho outra religião, mas gosto de visitar de vez em quando

nunca fui e não quero ir

16) Você já presenciou ou já sofreu discriminação religiosa na sua escola? Conte brevemente.

Existem símbolos religiosos na sua escola (crucifixo, imagens de santos, bíblias....) ?

sim não

APÊNDICE B



Questionário para instrumento de análise de dados da
Pesquisa de Évely Adriana de Lima Lopes, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Básica
do CEPAE – UFG.
A identidade dos entrevistados não será revelada.
Obrigada!

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

- 1) Gênero: masculino feminino outro
- 2) Idade entre: 20 a 25 anos 26 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45
46 a 50 mais de 55
- 3) Sua cor ou raça é: Parda Negra Branca Indígena Amarela
- 4) Com relação à sua ascendência (avós, bisavós, tataravós), escolha três etnias a compõe:
 ameríndia (índios) africana latina germânica
 celta polinésia _____
- 5) Sua religião é:
 não tenho religião espírita católico evangélico adepto do candomblé
 umbandista agnóstico (ainda não encontrou a “revelação”) ateu mórmon
 adventista budista
 outra manifestação (especificar) _____
- 6) Sua graduação: Letras História Geografia Matemática Pedagogia Teologia _____ (outra)
- 7) Situação funcional: Efetivo Contrato temporário
- 8) Curso Lato Senso ou *Strictu Senso*: mestrado em Ciências da Religião
 métodos e práticas de Ensino Religioso
 _____ (outro)

9) Em sua escola, as aulas de Ensino Religioso:

São obrigatórias, tem avaliação escrita e nota bimestral.

São opcionais. O aluno pode escolher qual doutrina pesquisar ou simplesmente não cursar essa disciplina.

10) Você fala da sua orientação religiosa em sala?

sim não

11) Para você, lecionar Ensino Religioso é a oportunidade de:

Pregar e difundir a minha fé. Uma missão divina.

Completar minha carga horária.

Diminuir a violência na escola.

Aprofundar os conhecimentos cristãos dos alunos.

Apresentar o fenômeno religioso de diversas culturas e etnias aos alunos.

12) Na sua escola tem-se o hábito de fazer orações antes de iniciar as aulas, reuniões com pais, trabalhos coletivos, planejamentos ou festas?

sim não às vezes

13) Você conhece as lendas, os deuses, os ritos das religiões africanas ou afro-brasileiras?

sim não

14) Você já frequentou ou já foi a uma sessão de Umbanda?

sim não

15) Com relação à questão nº 14, qual sua impressão ou opinião sobre a Umbanda?

interessante não gostei muito estranho gostei e quero voltar

fui por curiosidade fui em busca de conforto espiritual

é a minha religião

tenho outra religião, mas gosto de visitar de vez em quando

nunca fui e não quero ir

16) Você já frequentou ou já visitou um terreiro de Candomblé?

sim não

17) Com relação à questão nº 16, qual sua impressão ou opinião sobre o Candomblé?

- interessante não gostei muito estranho gostei e quero voltar
 fui por curiosidade fui em busca de conforto espiritual
 é a minha religião
 tenho outra religião, mas gosto de visitar de vez em quando
 nunca fui e não quero ir

18) Você já presenciou ou já sofreu discriminação religiosa na sua escola? Conte brevemente.

19) Existem símbolos religiosos na sua escola (crucifixo, imagens de santos, bíblias...)?

- sim não

20) Quais manifestações religiosas abaixo você costuma ou pretende abordar durante o ano letivo nas aulas de Ensino Religioso: (marcação livre)

- budismo hinduísmo cristianismo islamismo xamanismo
 espiritismo kardecista mórmons tambor de mina cientologia
 wicca paganismo candomblé umbanda xintoísmo
 sheicho-no-iê _____

APÊNDICE C



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da pesquisa intitulada “HISTÓRIA DAS RELIGIÕES – UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA O ENSINO RELIGIOSO EM GOIÁS”, sob a responsabilidade da pesquisadora Évely Adriana de Lima Lopes com orientação do professor Dr. Danilo Rabelo.

Neste estudo pretendemos conhecer e analisar o conjunto das representações históricas, contextuais e legais da disciplina Ensino Religiosos em dois colégios públicos estaduais na cidade de Aparecida de Goiânia com a devida anuência prévia de seus respectivos diretores. Analisar também as seguintes questões: A disciplina Ensino Religioso dentro de um espaço público laico. Como lidar com isso? Como os (as) alunos (as) e os (as) professores (as) convivem com a própria opção religiosa dentro da escola pública laica? Como as representações culturais e religiosas dos afrodescendentes são abordadas na escola?

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Contamos com a sua participação e autorização nos instrumentos de coleta de dados que estão organizados de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Entrevista oral com alunos (as), professores (as), pais (mães) e gestores de forma voluntária. As entrevistas orais serão gravadas em áudio. Os dados coletados serão considerados como enunciados de uma rede discursiva e, como discurso, eles se encontram carregados de sentidos, significados e intencionalidades. Desse modo, para o tratamento dos dados coletados serão utilizados os fundamentos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (BURITTY, 2008);
- b) Não haverá registro fotográfico e nem visual de pessoas;
- c) Visitas com observação indireta em escolas públicas estaduais durante o ano letivo de

2014;

- d) Entrevista por meio de questionário contendo 19 questões fechadas e abertas, divididas em duas categorias (dados de identificação e dados reais do trabalho realizado) com: alunos (as) e professores (as). A pesquisadora fará as entrevistas na escola, em sala de aula, nos cursos de formação e na SEE sob a supervisão de um responsável de cada ambiente. A estimativa inicial é abranger cerca de 100 pessoas ao todo;
- e) Observação em sala, durante as aulas de Ensino Religioso em turmas do Ensino Médio;

Todas as informações e esclarecimentos pertinentes ao estudo serão cedidos aos entrevistados pela pesquisadora. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos envolvidos. Para participar deste estudo o entrevistado não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A identidade dos entrevistados será resguardada. Os dados coletados poderão ser divulgados em revistas científicas, palestras e encontros educacionais. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e a identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizados. O nome ou o material que indiquem a participação dos entrevistados não serão liberados sem a devida permissão. Em casos de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

A qualquer momento o (a) senhor (a) terá a liberdade de recusar a tomar parte da pesquisa e ainda de interromper a participação em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo aos envolvidos. Caso a pesquisa venha causar algum dano aos entrevistados, estes terão garantidos direitos de indenização de acordo com a lei.

Para qualquer outra informação ou sobre o andamento da pesquisa, entrar em contato com o orientador da pesquisadora, professor Dr. Danilo Rabelo na Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no programa de Mestrado em Educação Básica através do telefone (62) 3521-1292, direto com a pesquisadora pelo telefone (62) 8513-0208, inclusive a cobrar, ou, caso seja necessário, no seguinte endereço eletrônico: evely-lopes@hotmail.com.

Este TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO encontra-se impresso em duas vias, assinadas pelo entrevistado, pela pesquisadora sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida ao entrevistado.

Évely Adriana de Lima Lopes
Pesquisadora

Entrevistado

APÊNDICE D



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES

Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, assinadas pelo (a) responsável, pelo (a) menor e pela pesquisadora sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a instituição.

RESPONSÁVEL:

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____, responsável legal de _____ fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas, estou ciente e de acordo com os termos apresentados. Autorizo a participação do (da) menor acima citado conforme termos apresentados. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e, se for o caso, modificar a decisão de autorizar meu (minha) filho(a) de participar do projeto se assim o desejar. Como já tenho o consentimento assinado de meu responsável, aceito participar da pesquisa. Esclareci minhas dúvidas e estou ciente e de acordo com os termos apresentados. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e, se for o caso, a autorização concedida por meu responsável poderá ser suspensa se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas

Responsável

MENOR:

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade _____ (caso tenha), fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas, estou

ciente e de acordo com os termos apresentados. Como já tenho o consentimento assinado de meu responsável, aceito participar da pesquisa. Esclareci minhas dúvidas e estou ciente e de acordo com os termos apresentados. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e, se for o caso, a autorização concedida por meu responsável poderá ser suspensa se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas

Menor

Évely Adriana de Lima Lopes
Pesquisadora

Prof. Dr. Danilo Rabelo
Orientador

APÊNDICE E



QUESTÕES PARA O NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SEE

- 1) Como se deu a composição da bimestralidade em Ensino Religioso?
- 2) O FONAPER (Fórum Nacional Permanente do ensino Religioso) participou na elaboração do material?
- 3) Qual a maior dificuldade na implantação do currículo em Goiás?
- 4) Como resguardar a secularização do Estado, a liberdade e o pluralismo religioso na escola pública em Goiás?
- 5) Os professores se queixam que não possuem material e nem formação para atender às especificidades da disciplina. Como amenizar esse problema?
- 6) A Sra. Tem ciência que o fator “ facultativo” , previsto no artigo 33 da LDB não é cumprido na maioria das escolas? Ou seja, os alunos são obrigados a assistirem as aulas de Ensino Religioso, fazem prova e recebem nota valorativa. Como a Sra. encara essa contradição?
- 7) Recentemente, uma aluna da rede estadual, foi humilhada, rechaçada e sujeita a orações por uma professora evangélica, pois compareceu à escola, com os cabelos raspados, como parte do ritual “santo” do Candomblé. Como garantir a liberdade de culto e expressão nas escolas públicas estaduais em Goiás?