



3º Encontro Internacional de Política Social 10º Encontro Nacional de Política Social

Tema: “Capitalismo contemporâneo: tendências e desafios
da política social”

Vitória (ES, Brasil), 22 a 25 de junho de 2015

Eixo: Democracia, participação e movimentos sociais

Anomia jurídica e a folia pedagógica na política educacional para o ensino religioso na rede estadual do Rio de Janeiro

**Evandro Francisco M. Vargas¹
Leandro Garcia Pinho²**

Resumo

Este estudo discute os resultados obtidos em uma categoria surgida na pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual Norte Fluminense – Darcy Ribeiro (UENF). Nossa análise confronta as regulações referente à disciplina com a participação dos sujeitos envolvidos em sua implementação, no ano de 2014, em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro situada no noroeste fluminense. Através de entrevistas semi-estruturada e observação direta da sala de aula em três turmas ao longo de um bimestre letivo. Concluimos que a regulação confessional da disciplina fere o princípio do Estado Laico.

Palavras-chave: Ensino religioso. Políticas educacionais. Anomia jurídica. Folia pedagógica.

Abstract

This study discusses the results obtained in a category that emerged in the master's research developed in the graduate program in Social Policy at the State University Norte Fluminense - Darcy Ribeiro (UENF). Our analysis confronts the regulations on the subject with the participation of those involved in its implementation, in 2014, in a state school in Rio de Janeiro located in the northwest. Through semi-structured interviews and direct observation of the classroom in three classes over a school two months. We conclude that the confessional regulation of discipline undermines the principle of the secular State.

Keywords: Religious education. Educational policy. Legal anomie. Pedagogical revelry.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho trataremos à baila o debate da formação do campo da política social. Faz-se necessário recordar que esse debate foi inaugurado com Marshall (1967) que elabora a tipologia clássica da evolução dos direitos. Fazendo justamente essa delimitação conceitual do que e como cada direito é exercido, quais as instituições

¹ Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro (UENF).

² Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

responsáveis pela sua aplicabilidade dentro do território nacional. Usando o caso atípico da Inglaterra o autor é referência teórica para a análise de outros contextos servindo de parâmetro para comparações (SOUKI, 2006).

Segundo Viana (2002) Política social é um conceito que a literatura especializada não define precisamente. De um ângulo bem geral, no âmbito das Ciências Sociais, a política social é entendida como modalidade de política pública e, pois, como ação de governo com objetivos específicos. A definição parece óbvia e um tanto vaga. No entanto, contem duas armadilhas que, se desativadas, minimizam a obviedade e permitem alcançar maior precisão conceitual.

A primeira armadilha se encontra na expressão ações de governo. Trata-se de uma armadilha porque a expressão se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: que governo? Ou seja, a política social, como qualquer política pública pode ser produzida sob distintas estruturas legais e institucionais, em distintos contextos, sistemas e regimes políticos, como resultante de pressões sociais mais ou menos organizadas e mais ou menos representativas da sociedade como um todo.

No resto da frase, com objetivos específicos está a segunda armadilha. Pois cabem, igualmente, perguntas que qualificam a locução: especificados por quem, em que esferas, com que legitimidade? De novo, faz imensa diferença se a demarcação dos objetivos de determinada ação governamental se dá em circunstâncias democráticas ou autoritárias, se leva em conta interesses amplos ou restritos da sociedade, etc.

Assim, percebe-se que, mais do que conferir rigor absoluto ao conceito de política social, é importante considerar seu caráter político, e, portanto circunstancial, o que equivale a dizer historicamente inteligível. Como política pública, portanto, a política social deve ser entendida em sua dimensão política e histórica. Ao contemplar estas dimensões, sempre articuladas, que se pode avançar um pouco mais na definição de política social e na identificação de seu objeto.

É dentro desse panorama reflexivo e arcabouço teórico que inserimos nosso objeto de estudo, dialogando com a produção do campo do saber das políticas sociais, em sua articulação com o Estado através das políticas públicas, através da ação dos agentes definidores dessas políticas e o impacto delas na realidade social tendo como lócus o ambiente educacional. E a discussão sobre o ER não pode passar ao largo destas discussões.

2 ANOMIA POLÍTICA E FOLIA PEDAGÓGICA NO ENSINO RELIGIOSO

A “anomia jurídica” e a “folia pedagógica” são as duas faces da política religiosa da educação brasileira que permitem a colonização religiosa da educação. E insere-se num quadro maior de relação público privado, que compreende uma característica marcante na formação social brasileira. Essas duas categorias elaboradas por Luiz Antônio Cunha (2012) não chegam a ser uma explicação teórica, são mais categorias de análise surgidas:

[...] a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na Constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infraconstitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado. A concordata Brasil-Vaticano seguiu o mesmo figurino. Numa palavra: o regime federativo foi de grande valia para a geração da anomia jurídica, propiciadora, por sua vez, da folia pedagógica (CUNHA, 2012, p. 102).

Os grupos que defendem a posição confessional usam como armas a anomia do Estado e o silêncio das minorias. “Ambas prosperam na fragmentação do aparato educacional brasileiro em múltiplos sistemas, o que abre caminho para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de um elemento essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, decorrente da laicidade” (CUNHA, 2013, p. 939).

A estratégia política para montar a anomia jurídica baseia-se na falta de autonomização do campo educacional. Ao qual:

[...] o regime federativo dificulta a construção da autonomia educacional, especialmente a do setor público de ensino. Com foco no ensino religioso, mostra como os defensores da presença dessa disciplina no currículo das escolas públicas conseguiram conquistar posições genéricas na legislação federal, de tal forma que deixaram espaço livre para negociações nas instâncias inferiores do Estado, nas quais suas pressões têm sido mais eficazes (CUNHA, 2012, p. 95).

E é justamente essa falta de norte nas políticas educacionais para o ER que levam à folia pedagógica, já que fica delimitado que cada sistema estadual de ensino o faça de acordo com as autoridades religiosas competentes:

O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Um grupo recebe aula de uma dada religião, outros de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (católica e

evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas sobre “valores”, que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. Relações sexuais fora do casamento, homossexualismo, aborto e drogas são temas frequentes nessas aulas. Isso, apesar de os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental terem um tratamento laico (CUNHA 2013, p. 936).

O ensino religioso confessional transforma o Estado em seu aparelho de reprodução e usando o campo religioso como um poder simbólico. Operacionalizado pelo *habitus*, busca na religião a força legitimadora para reproduzir a dominação. Esta proposta analítica buscou entender em que sentido pode haver uma incompatibilidade da Lei nº 3.459, de 14/09/2000 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO), e o atual estágio das discussões sobre o Ensino religioso no Brasil.

Segundo esta lei, em seu artigo 1º, assegura-se o “respeito à diversidade cultural e religiosa no Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Apesar disso, o que se pode perceber é que isso não ocorre atualmente no Estado do Rio de Janeiro, pois a atual legislação do ER fluminense desqualifica a dimensão da formação humana deste campo de ensino, servindo-se superficialmente do conceito de laicidade do Estado.

Por isso o trabalho intelectual faz-se bastante necessário, ao proceder à problematização da naturalização da “colonização” da escola pública. Para desvelar essas estratégias e apontar caminhos para a superação desta situação. Não podemos nos furtar do papel político ideológico da escola, que jamais pode ser vista como um lugar neutro.

E para tal é preciso que se destitua o poder simbólico advindo do campo religioso dentro do espaço público. Segundo Mendonça (2012, p.106) este ocorre no âmbito do próprio espaço educacional através ação pedagógica “dos diversos profissionais da instituição escolar, a naturalização da presença religiosa e a propagação de valores e normas referenciados em determinado credo acabam sendo apresentados como universais.” Presentes desde o currículo oficial ao currículo oculto. Para inverter esse quadro “[...] só mesmo com intervenções que compensem tal efeito: reforma da Constituição, suprimindo-se o Ensino Religioso nas escolas públicas como apêndice curricular, seguida de reforma correspondente da LDB” (CUNHA, 2013, p. 938).

Retomando a perspectiva de que as políticas educacionais dizem respeito à atuação do Estado, em relação com a participação da sociedade civil, a posição presente

na citação supracitada faz-se importante no contexto atual de manutenção dos privilégios de determinadas crenças hegemônicas no ensino público.

De maneira a clarificar a questão da participação e da regulação do ensino religioso na escola pública, esta pesquisa debruçou-se sobre a implementação da disciplina em uma escola da rede estadual no noroeste fluminense. Na qual pudemos perceber através de entrevista com dois gestores e três docentes os efeitos concretos da “anomia jurídica” e da correlata “folia pedagógica”.

2.1 INSCRIÇÃO DOS DISCENTES E ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

Quanto ao teor dessa categoria, percebeu-se que a prática implantada na escola analisada vai de encontro à orientação dada pela lei nº 3.459/00, no tocante à organização das turmas, dada a impossibilidade de adequação física e de pessoal. Percebeu-se, ainda, que embora o processo de inscrição dos discentes seja realizado, há uma evidência de que esse processo é sujeito a uma coação indireta, por parte da unidade escolar, para que o responsável inscreva o aluno na disciplina. Essa coação é indireta, pois há na formação social brasileira uma naturalização da presença do campo religioso no espaço público. Situação essa que pode ser percebida pela literatura sobre o tema da formação social brasileira e também vista empiricamente nas falas dos sujeitos entrevistados.

De posse dessas falas iremos desvelar a questão da naturalização do *ethos* religioso nas escolas públicas por meio do ER confessional. Na trilha dessa reflexão, perguntamos aos gestores na questão 13: “Como compreende o ensino religioso de acordo com a legislação estadual 3.459/00?”. “(G1): *Acho necessária, muito boa. Muito boa mesmo, entendeu? Ela só veio pra acrescentar coisas boas pra gente. Ela não pode sair nunca, acho que ela tem que ficar de pé, ninguém, pode derrubá-la.*”

A tomada de partido favorável ao ER confessional presente na fala do gestor (G1), destoa do posicionamento de outra gestora que encontramos no primeiro ano do mestrado ao participar da mostra de Pós-graduação, em 2013, com uma apresentação de banner. Essa gestora de escola estadual do norte fluminense, informou que a medida apontada pela legislação seria impossível de ser atendida. Devido à dificuldade em fazer o que a lei exige em relação ao quadro de horário das aulas.

Esse ponto mostra o sectarismo que a regulação impõe ao ER, ao propor que a disciplina modifique bruscamente a organização escolar, com separação das turmas, e a

retirada de sala dos discentes não optantes por se maticularem na disciplina. Portanto, a fala do G1 apresenta, em verdade, seu juízo de valor. O depoimento do (G2) ao responder a mesma questão 13, apontou em sua fala aspectos mais técnicos: Vejamos:

(G2): Bom, o ensino religioso diz que a escola precisa oferecer, é obrigação da escola oferecer, mas o aluno não é obrigado a estar dentro da sala de aula. Para o aluno que não vai estar dentro da sala de aula naquele momento, nós não podemos liberá-lo para que ele vá para casa ou faça uma outra atividade nesse momento. A escola tem que promover uma atividade semelhante ao que está fazendo dentro da sala de aula, o mesmo tema, o mesmo assunto fora da sala de aula para o aluno ficar fora dessa aula de ensino religioso.

(P): A mesma atividade, só que fora da sala?

(G2): Não é a mesma, é uma atividade com o mesmo conteúdo. A gente não vai lá e pega a folhinha do professor, a dinâmica do professor e dá para o menino fazer sozinho não, porque também seria mascarado e não ia surtir efeito nenhum. É o mesmo tema, porém feito de outra forma.

(P): E esse ano, tem alguém que optou?

(G2): Ninguém. Só o ano passado. Esse ano todos os alunos frequentam o ensino religioso. Eu vejo que a lei não é ruim. Pode ser adaptada? Pode, mas não é ruim. O fato de a pessoa poder escolher participar ou não, não é ruim, o que é ruim, é o fato de que eu tenho que promover uma atividade para esse aluno. Aí eu tenho que ver o coordenador pedagógico, o próprio professor vê uma outra coisa para o aluno fazer, aí dificulta. Eu não tenho uma pessoa para ficar aqui dentro de uma atividade extra para 1 aluno. E onde esse aluno vai ficar? Com quem esse aluno vai ficar? Isso é complicado, muito complicado.

No sentido de perscrutar mais informações inserimos no roteiro da entrevista outra questão com objetivo semelhante para aprofundar o tema. Na questão 14, perguntamos aos gestores: “Quais os pontos positivos e negativos dessa legislação no cotidiano escolar, no dia a dia, na organização de classe, de turma?”

(G1): Nunca, nos trouxe problema nenhum, tá? As coisas ficam muito distintas, entendeu? [...] Pelo contrário, eu acho que ela é boa, ela fortalece, entendeu? Ele vem como mediador de conflitos. Pra mim, é isso daí. A moça vem, eu acho, falar de Deus. E tudo que fala de Deus, a tendência é só trazer coisas boas pra gente. Não é isso? O professor (D1) não fala de catolicismo, nem a outra moça, do Evangelho, entendeu? Evangelizar. De uma forma ou de outra, acho que os dois estão aqui pra falar de Deus, o único onipotente, entendeu? Porque não fala só de, "Vamos falar, vamos trazer o menino pro catolicismo ou pro evangelho", não. É de costumes, de atos,

valores, que nós perdemos, que perde-se no dia a dia, com o mundo que tá aí fora. Esse mundo violento, horrível, que tá aí fora.

Na fala do (G1), observamos a preocupação em reforçar a representação positiva sobre a disciplina, com o discurso de que ela “*nunca nos trouxe problemas*”, que a disciplina retoma valores perdidos. No entanto, com um olhar mais aguçado, esta fala deixa evidente também que esses valores são regidos pelos valores de orientação cristã. Cunha (2013, p.938-939) faz uma análise interessante a respeito da apropriação dos “valores” pelo discurso religioso:

Têm razão os que chamam a atenção para a existência de um vazio ético no ensino público. Mas, ao contrário do que se pretende, a religião não é conteúdo adequado a preenchê-lo. A ética laica é o que faz falta, como, aliás, apontam, implicitamente, os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, de 1997, e a Resolução CNE/CP n. 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. [...] A dignidade humana, sim, teve, na sua gênese histórica, protagonismo seminal do cristianismo, que, todavia, veio a contribuir fortemente para o seu contrário, mediante o apoio e a prática da escravidão, da dominação sexual e de gênero, da sujeição de povos e de religiões concorrentes, sem falar na repressão aos dissidentes internos. E não são favas contadas! Não há como desconhecer que a dignidade humana é, na atualidade, valor assumido e potencializado por outras correntes de pensamento e ação, inclusive antirreligiosas, como as libertárias, por exemplo. Pretender que a dignidade humana seja um valor propriamente religioso é uma redução teórico-prática que a educação pública não pode tolerar.

Destacamos, de pronto, a primeira dificuldade em atender o caráter confessional do ER segundo a lei nº 3.459/00. O transtorno gerado na organização das turmas, devido à falta de espaço físico para acomodar as turmas. Em 20 de setembro de 2001, foi assinado um decreto de nº 29.228, que criou a comissão de planejamento do Ensino Religioso à qual competia segundo artigo primeiro, apresentar propostas para regulamentação da Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000, dentro de 120 dias após sua instalação, tendo como objetivos:

- I - realizar estudo quanto às opções religiosas das famílias atendidas pelas escolas, garantindo o aspecto democrático da Lei;
- II- Avaliar e definir junto a representantes das diversas crenças, o conteúdo do ensino a ser ministrado nas aulas; definir a forma de organização e divisão das turmas;
- IV definir os critérios de recrutamento dos professores (RIO DE JANEIRO, 2001).

A seguir, em 2002, é baixado outro decreto, o de nº 31.086/02, que reafirma a matrícula facultativa, o processo de credenciamento dos professores, a manutenção dos

antigos professores, desde que atendido a condição exigida de credenciamento, a possibilidade de contratação temporária de docentes até realização de concurso, indicava que carga horária mínima para a disciplina seria determinada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), e que caberia à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), auxiliar no processo de cumprimento do decreto através do Art. 5º:

Caberá às autoridades religiosas competentes, devidamente credenciadas junto à Secretaria de Estado de Educação, e a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, a elaboração dos conteúdos programáticos da disciplina, a indicação bibliográfica e o material didático a serem utilizados nas aulas do respectivo credo religioso, a serem submetidos ao Conselho Estadual de Educação (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 2).

Em 2009, a SEEDUC publicou outra regulação 4359/09 com objetivo de equacionar o problema da facultatividade, nela é inserida as disciplinas de sociologia e filosofia e passa a ser facultativa a disciplina de língua espanhola, segundo Mendonça e Fernandes, (2011, p.10):

A resolução reduziu a carga horária de língua portuguesa e matemática, incluindo as disciplinas filosofia, sociologia e Língua espanhola. Esta última para os alunos que não desejassem frequentar as aulas de ER, o que poderia representar uma ameaça à disciplina. Ao ser questionado sobre isso, o coordenador respondeu que a nova matriz curricular foi positiva, na medida em que essa matriz vem atender uma exigência da lei que é a oferta de opção para o aluno. Se o ensino é facultativo, o aluno que não deseja assistir a aula de ER tem o direito de realizar outra atividade. Isso era uma complicação antes, pois as escolas perguntavam a Coordenação o que oferecer para os alunos. Várias tentativas foram feitas, a última foi conduzir os alunos para biblioteca para realizarem trabalhos, o que não funcionou. Assim, a matriz foi uma maneira de resolver esse problema.

A nova matriz não resolveu o problema devido ao baixo número de docentes para a Língua Espanhola. Em 2010, é elaborado o documento “Orientações Básicas Para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais” que descreve as orientações legais e orienta a ação de diretores, professores e da regional pedagógica, estabelecendo novos cargos como os de articulador técnico-pedagógico e articulador religioso.

Todo o esforço é realizado em prol de atender a regulação confessional, na qual as turmas devam ser separadas por credo. Isso não ocorreu na escola (b), onde realizamos a pesquisa, tampouco na escola (a) em que realizamos o pré-teste. Perguntamos aos gestores na questão 4: “Os alunos são agrupados segundo o credo que os pais indicam no momento da matrícula?” Segundo o depoimento da G1:

(G1): A sala que ele está, cada um na sua sala. Tá? O professor entra na 801, na 802. Eles têm tempo específico. Um professor para cada tempo de aula.

(P): Não muda as turmas, não reconfigura. Continua a mesma coisa.

(G1): *Continua a mesma coisa, tá? Agora, a primeira é de 7:00 às 7:50, na 801 e de 7:50 a tanto, na 802.*

Na escola (b), a posição do gestor ao responder a questão 4 aponta na mesma direção, no entanto, ele acrescenta um dado interessante, por estarem os credos reunidos, o professor faria um trabalho que não fosse doutrinador. Vejamos:

(G2): *Não, não são. Eles são [...] é fechada aquela turma, vai ter o ensino religioso para aquela turma, o professor opta por um conteúdo que não seja doutrinário, ele não vai passar a doutrina. Ele tem várias outras maneiras de trabalhar sem trabalhar especificamente doutrina. Então é um conteúdo geral onde todos podem ser atendidos.*

Essa fala nos dá um indício da estratégia dos gestores escolares em buscar uma tentativa de promover a interconfessionalidade. Esta noção também se encontra presente nos discursos das autoridades das confissões religiosas, de tradição judaica cristã, e manifesta um esforço em levar:

[...] à reiteração da ideia de que é possível uma “religião não confessional”, o que é um contrassenso. Não se pode esquecer que existem questões polêmicas importantes para as diversas confissões, a respeito da figura de Jesus, da interpretação dos textos sagrados, da função dos ministros etc. A interconfessionalidade, ainda mais quando travestida de “orientação para a vida” é mais uma forma de escamotear o caráter facultativo do ensino religioso, o que denota a existência de uma oposição a ele, ainda que difusa (CUNHA, 2005, p. 349).

Ao que tudo indica, o sectarismo é combatido pelos gestores, que acabam mantendo a turma. No entanto, isso gera frustração no docente principalmente no tocante ao âmbito pedagógico. Ainda que os gestores consigam resolver o problema do sectarismo no âmbito organizacional, para os docentes esse sectarismo se faz presente no âmbito pedagógico. Ou seja, ao desvencilhar a disciplina da grade obrigatória, ela passa a ser vista pelos discentes como uma disciplina sem importância. Isso sem contar no malabarismo didático, que os docentes têm que realizar para dar conta da aula, dada a presença a discente de credos distintos.

Os docentes (D2) e (D3) deixam claro essa insatisfação quando perguntamos na questão 15 “Como se sente como professor de ER?” Ambos apontam que pela disciplina ser facultativa há um distanciamento em relação às outras disciplinas. Constatamos pela entrevista com os docentes que há dois tipos de representações, frente a atual estrutura da disciplina: o de desapontamento como já ficou demonstrado pelas

falas dos docentes (D2) e (D3), e uma mais positiva, no entanto, bastante preocupante, que é a do conformismo, conforme a fala do (D1) nos permite entender:

(D1): Vamos dizer que, pra nós, é mais uma experiência de vida. Por quê? Porque nós não vamos ensinar, nós vamos, além da troca de experiência, nós vamos aprender com os discentes. Que cada um traz a sua carga, tanto religiosa quanto é ético-moral. Então, até mesmo aqueles que não professam religião, se dizem ateus, não sei se é brincadeira, e os umbandistas, cada um tem uma vivência que traz para o nosso crescimento, tanto profissional quanto pessoal. Nos ajuda muito, nesse sentido.

(D2): Para mim é um desafio a cada dia, porque é uma disciplina que é optativa, o aluno não é reprovado, nós não temos suporte pedagógico onde os conteúdos os professores têm que pesquisar para poder trabalhar em sala de aula. Nossa maior dificuldade é essa, quanto ao suporte pedagógico.

(D3): Olha, angustiada, desvalorizada, vejo que a disciplina ficou um pouco afastada da grade curricular. E por ser optativa e facultativa, ela não tem sido aceita por parte de alguns alunos, já que este tempo de aula era vago, ou os alunos chegavam mais tarde ou saíam mais cedo do colégio.

Estas falas expressam a representação que se está formando nos docentes (D2) e (D3), que com menos de um ano de magistério demonstram desânimo pela disciplina. Enquanto a fala do docente com oito anos de experiência na disciplina aponta para a conformação, ao dizer que “*nós não vamos ensinar [...] nós vamos aprender com os discentes*” não parece denotar um sentido pedagógico a sua ação.

No início do roteiro para a entrevista havia uma parte destinada a coletar dados sobre a experiência profissional dos docentes, na qual perguntamos se os docentes atuavam em outra disciplina. Todos responderam afirmativamente, aprofundamos essa questão na parte destinada a coletar informações sobre a percepção sobre a formação e docência no ER, em que perguntamos o seguinte (na questão 16): “Se você leciona outras disciplinas, além do ensino religioso, como se sente trabalhando com elas?”

(D1): Não, é o mesmo critério. Inclusive, até nos incentiva a melhorar mais, porque o aluno, além da sua identidade própria, na hora de passar a sua dúvida, ele é como que um mecanismo de sempre rever o trabalho pedagógico na área da profissão.

(D2): Um pouco mais confortável, porque você trabalha, você tem um plano de ensino, você tem os livros didáticos que te dão suporte maior.

(D3): Me sinto realizado com a minha turma do segundo ano de escolaridade, percebo que sou valorizada por parte dos alunos e também pelos resultados obtidos.

De acordo com as falas, podemos observar a questão do sectarismo, ao comparar suas percepções frente às outras disciplinas em que atuam, na fala do (D1), presente na afirmativa “Não é o mesmo critério”, e nas adjetivações presentes na fala do (D2) “*Um pouco mais confortável*” e do (D3) “*Me sinto realizado*”.

O sectarismo em relação à disciplina decorre das contradições no processo de laicização. A noção prevalece desde a legislação regulada no período da ditadura militar: “Não cabe aos conselhos de educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do ensino religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas” (BRASIL, 1977, p.33). E segue com a mesma indefinição, no atual regime democrático, através da Parecer CNE 9799/97:

Esta parece ser, realmente, a questão crucial: a imperiosa necessidade, por parte do Estado, de não interferir e portanto não se manifestar sobre qual o conteúdo ou a validade desta ou daquela posição religiosa e, muito menos, de decidir sobre o caráter mais ou menos ecumênico de conteúdos propostos. Menos ainda deve ser colocado na posição de arbitrar quando, optando-se por uma posição ecumênica, diferentes seitas ou igrejas contestem os referidos conteúdos da perspectiva de sua posição religiosa, ou argumentem que elas não estão contempladas na programação. Por estas razões, parece-nos impossível, sem ferir a necessária independência entre Igreja e Estado, estabelecer uma orientação nacional uniforme que seria necessária para a observância dos processos atuais de autorização e reconhecimento (BRASIL, 1997, p 600).

Outro motivo que torna o ER um corpo estranho dentro da escola decorre “da dissimulação do caráter facultativo, tornando o ensino religioso de fato obrigatório” (CUNHA, 2005, 349). Nesse sentido perguntamos aos gestores na questão 5 “Como é feito o processo de inscrição do aluno na disciplina?”, obtivemos as seguintes respostas:

(G1): Bom, o pai vem à escola, na hora lá, da matrícula, ele fala o que é o credo do aluno, tá, meu filho? Isso é no ato da matrícula, que pergunta-se o pai, entendeu? Uma vez que a secretaria já colocou dessa forma, que, antes, não tinha, não existia. Agora, tem um lugar na ficha individual do aluno que coloca, ali. Justamente pra informar, pra ver a necessidade de professores na escola. Porque, se não tem aluno que opta, pra quê ter professor? Não é isso? Tem que ter optante.

(G2): Na hora da matrícula. Isso fica definido na hora da matrícula. O pai faz a opção, ele diz se vai fazer, na verdade o pai não faz opção por credo não, ele faz opção se vai fazer ou não o ensino religioso.

Confrontando com a questão 2, na qual perguntamos: “No momento da matrícula os responsáveis indicam o credo e optam pela inscrição na disciplina?”, os gestores assim se manifestaram:

(G1): Sim, é obrigatório. Você faz obrigatório, agora. Então, a secretária, na hora que o pai procura a escola, tem que fazer isso aí.

(G2): Sim.

(P) E como é essa dinâmica?

(G2): Eles chegam na secretaria para fazer a matrícula.

(P) Como é comum na escola?

(G2): Normal e chega um momento que a gente pergunta, "qual a religião". Aí a pessoa diz a religião e a gente assinala, a gente já conduz assim, de certa forma a gente conduz o aluno a frequentar a aula. Por quê? Porque se ele não frequentar essa aula, nós temos que promover uma atividade semelhante para que ele faça fora da sala de aula.

(G2): Ele não pode ficar solto nem pode ser dispensado. Ano passado no número de alunos que nós tínhamos, 800 e tantos alunos, um aluno fez essa atividade individual sem ser fora de sala de aula.

(P): A família que pediu?

G2: A família pediu, autorizou o aluno a não participar.

Na posição do (G1) fica evidente a preocupação da escola em não ter discentes optantes, pois, nesse caso hipotético, a escola (a) teria um docente sem alocação de turma. Em uma conversa informal que tivemos com a secretária da escola (b), pudemos notar que há um direcionamento para que o responsável opte pela inscrição na disciplina, ao informar ao pai que o discente que não optar ficaria fora da sala de aula com outras atividades. Na questão 17, perguntamos aos gestores: “No caso de alunos e alunas não optantes, qual a disponibilidade de pessoal e a adequação pedagógica nesse caso específico?”

(G1): São pouquíssimos, são casos raros, meu filho. Raríssimos, entendeu? Insignificante na escola. Não fica um número expressivo na escola, não.

(P): Não chega a mobilizar equipe pra isso.

(G1): Não precisa porque não tem, tá? Graças a Deus. Esse ano, nós não temos.

(G2): Disponibilidade de pessoal é zero, não tem uma pessoa para esse fim. O que a gente faz? A gente trabalha com o pedagógico, as pessoas que trabalham no pedagógico é que vão arrumar esses subsídios para esse aluno ficar esses 50 minutos sem ficar parado, ocioso lá.

A falta de um amparo para os discentes não optantes permite-nos compreender a “coação indireta” a qual ficam submetidos. E, decorrente daí, como isso influencia em sua participação nas aulas de ER. Vale destacar, que mesmo autores que posicionam

favoravelmente ao ER confessional, discordam da dissimulação que o torna obrigatório na prática:

A lei, quanto ao ensino religioso, torna-se estranha à escola por ser inexecutável. Tendo-o como objeto, ele próprio se torna inviável. Se a grandeza da lei está em prescrevê-lo como ‘facultativo ao aluno’ por respeitar o que é da própria essência da religião, ou seja, a liberdade de escolha, a estreiteza da escola esta em torná-lo, dissimuladamente, obrigatório para todos os alunos. Mesmo que use como argumento que os ‘fins justificam os meios’, quer dizer, o ensino religioso pelo que propõe é bom para todos. Ao assumir tal comportamento, todos os pressupostos que justificam sua presença na lei e na própria ação educativa da escola são negados, e consequentemente, a própria lei também (SANTOS, 1986, p. 173, *apud* CUNHA, 2005, p. 349).

Outro dado que pôde ser extraído na análise do conteúdo das entrevistas refere-se ao preconceito com as manifestações de religiosidade com as culturas afro-brasileiras. Implícito ao processo de autodeclaração religiosa utilizado para efetuar a inscrição na disciplina. “O predomínio de professores de religiões cristãs se legitimou pelas pesquisas sobre religião promovidas pela secretaria, sem considerar que credos minoritários não apareceram nos dados devido à frequente discriminação religiosa no Brasil” (SILVA, 2013, p. 24). Na questão 3 perguntamos aos gestores: “Poderia informar quais os credos apontados pelos pais para o ano letivo? Sabe informar?”

(G1) Acho que só Católico, Batista? Como é que eles falam? Protestantes. Testemunha de Jeová, que aparece muito. Nada diferente disso, não.

(P) É sempre nessas 2 linhas?

(G1) Eu nunca vi nada especial. Se tem alguém pra outra linha, não se declaram. Ficou na deles, entendeu? Omite isso aí, e pronto. Ou tem vergonha do que é, sei lá, não sei.

(G2): Sim. Católico, que é, assim, aparentemente maioria, e temos Adventista, Batista, Presbiteriana, Maranata e outros.

Esses depoimentos ilustram a teoria geral, referente às estruturas de plausibilidade, elaborada por Berger (1985). Com efeito, as religiões de monopólio religioso desdobram-se para as instituições escolares, que se retroalimentam dessa legitimação religiosa, com objetivo de manter a estrutura social. Assim a disputa pela socialização e ressocialização correta desenhada pela engenharia social, reflete-se também na instituição escolar, mantendo “controles eficazes contra os desviados dentro do território” (BERGER, 1985, p. 62) frente a outras denominações religiosas com menor estrutura social.

De toda forma, os dados nos indicam que os docentes sentem-se preteridos por conta do sectarismo que acomete a disciplina. Na questão 24, perguntamos aos docentes: Qual o maior desafio ou dificuldade que você experimenta como educador na área de ensino religioso?

(D2): Como eu disse antes, mais é o suporte pedagógico, a falta dele, e a gente acredita também em uma discriminação contra a disciplina.

(P): Essa discriminação é por parte de quem, aluno, professor, direção?

(D2): Aluno.

(P): Você tem exemplo a dar, alguma coisa que aconteceu, relatar algum acontecimento?

(D2): Tem questões, situações que o aluno fala que não quer participar, que ele é ateu, que ele não acredita, então não adianta vir com essas abordagens para eles, que eles não acreditam no que é trabalhado.

Esta fala indica que a dificuldade encontrada pelo docente se dá na perspectiva pedagógica e é determinada pela coação indireta para a inscrição no ato da matrícula, fazendo com que discentes que não são do mesmo credo, ou não tenham credo religioso, tenham um desmerecimento pelo trabalho docente. Essa perspectiva evidencia-se também na fala do (D3) ao responder a mesma questão:

D3: O fato de o ensino religioso não ser ministrado de forma confessional, porque os alunos, ou seja, os responsáveis dos alunos menores de 16 anos no ato da matrícula especificam seu credo religioso, ou seja, o credo religioso de seus filhos, e quando maiores de 16 anos eles mesmos fazem a opção pelo seu credo religioso. Quando chega em sala de aula, ou seja, os alunos pensam que vão assistir aula de ensino religioso com base em seu credo religioso, e o ensino religioso não é ministrado de forma confessional, como os alunos ou os responsáveis pensam que deveria ser.

A fala do (D3) indica uma representação de que a forma como está organizada a turma não permite que ele seja confessional. Apesar disso, não foi o que notamos na observação de suas aulas em que o “tom religioso” confessional fazia-se presente. Logo, embora sua fala indique que o ensino não é confessional, sua prática na de sala aula informa o contrário. Esta percepção foi descrita na fala do (D1), ao responder a questão 24:

(D1): Justamente pra aplicar, agora no início, esse plano de currículo mínimo, por causa das resistências. Mesmo sendo

falando das religiões da própria pessoa, há resistência por parte deles.

Pelo exposto, podemos ver que a atual legislação encontra muita dificuldade em ser implementada nos moldes em que foi regulada. Principalmente com relação à dificuldade em montar turmas por credos específicos e credenciados pela SEEDUC. A despeito de todo o esforço dispensado desde o decreto em 2001, que estabelece a criação de uma comissão especialmente para seu estudo e aplicação da lei, na criação de novos cargos, como os articuladores técnicos pedagógicos e articuladores religiosos. Em um encontro entre a assessoria regional para o ER que participamos em abril de 2014, o avanço apontado por esta referia-se à alocação dos docentes em uma só escola.

3 CONCLUSÃO

O Estado é laico, no entanto institucionaliza o ER, através de regulamentações sem um norteamento claro que favorecem à denominações religiosas hegemônicas frente outras, ferindo a laicidade do Estado. Essa anomia jurídica tem como consequência a folia pedagógica em relação ao Ensino Religioso que o torna uma disciplina de caráter sectário dentro do currículo da Educação Básica.

No tocante à implementação da disciplina na escola observada percebemos que os gestores escolares elaboram estratégias para contornar o problema, mas ao fazê-lo descumpra a regulação do ensino confessional. Diretamente, por não separar os discentes por credo, e, indiretamente, ao fazer com que a disciplina se torne obrigatória, para não ficar sem o docente e para não ter o discente fora de sala. A realidade concernente à dinâmica escolar não permitiu que a regulação vigorasse. Ainda assim, o esforço é mantido, não sem resistência dos gestores, docentes e discentes e de movimentos sociais que lutam contra a colonização da escola pública.

5 REFERÊNCIAS

BERGER, P. L. **O dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. **Revista Retratos da Escola**, n. 10 v. 6, p. 95-104, jan./jun. 2012.

_____. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educ. Soc.**, n. 124 v. 34, Set. 2013.

FERNANDES, V. C.; A. MENDONÇA. A prática do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro após a Lei nº 3459/00. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. 5., 2011. **Anais...** São Cristóvão (SE), 2011.

MARSHALL, T. H. **Política Social**, Rio de Janeiro, Zahar ED., 1967.

MENDONÇA, A. A. **Religião na escola**: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, A. do C. **Laicidade versus confessionalismo na escola pública**: um estudo em Nova Iguaçu (RJ). Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SOUKI, L. G. A atualidade de T. H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil. In. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2006.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira Werneck. **Em torno do conceito de política social**: notas introdutórias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.