

A Disciplina Ensino Religioso no Currículo Escolar Brasileiro e sua Configuração nas Escolas Estaduais de Goiás

Discipline in Religious Education Curriculum School Brazilian and its Setting in Schools State of Goiás

Tamiris Alves Muniz

Mestre em Educação, Professora da Rede Municipal de Catalão/GO
E-mail: tamirismuniz@gmail.com

Ana Maria Gonçalves

Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Goiás/ Catalão
E-mail: anamaria.23@uol.com.br

O Ensino Religioso constituiu-se ao longo da história da educação brasileira como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa do currículo das escolas públicas. Atualmente, é assegurado como disciplina regular do Ensino Fundamental na Constituição Federal (1988) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) Trata-se de uma tradição curricular que revela traços da organização social, cultural e política do Brasil, e, também, os embates quanto à associação religião e educação, Estado e Igrejas, as relações de poder e interesses que a legitima nos currículos escolares.

Nesse sentido, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar não pode ser tomada como algo dado, natural, mas precisa ser problematizada como construção social, de forma a se conhecer todos os mecanismos que envolvem sua oferta ao longo tempo. Afinal, segundo Ivor Goodson (1995) e André Chervel (1990), as disciplinas escolares são construídas social e politicamente, recebendo influência de fatores internos e externos à escola, os quais envolvem relações de poder e interesse, em que grupos e atores sociais diversos se mobilizam para legitimar determinados conhecimentos e imputá-los à sociedade, a fim de promoverem uma dada formação.

Destarte, a partir do aporte teórico-metodológico da história das disciplinas escolares, buscar-se-á nesse artigo problematizar as discussões acerca do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990, momento em que essa disciplina volta à cena no debate político-educacional, e num processo de resignificação, de luta pela consolidação no campo educacional, buscando assegurar sua permanência no currículo.

Diferente de outras disciplinas escolares, o Ensino Religioso não possui diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação. Desse modo, vem sendo trabalhada livremente nos estados e municípios, muitas vezes, sob a direção de grupos religiosos e/ou externos ao campo educacional, conforme reforçou a Lei n. 9.475/97, que transferiu para os sistemas de ensino a responsabilidade para com a mesma.

Nesses termos, expomos brevemente a configuração da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás, de forma a pensar os encaminhamentos dados, as relações de continuidade e ruptura que foram forjadas a partir das diretrizes nacionais, e os mecanismos que envolvem essa construção. Ademais, o Ensino Religioso desfruta de grande organização no estado de Goiás, constituindo-se num exemplo interessante.

O texto se encontra dividido em cinco partes. Primeiro, discutimos o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas. Depois, apresentamos o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar. Em seguida, discutimos a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro atual e sua experiência no estado de Goiás. Por fim, apresentamos uma reflexão acerca da oferta dessa disciplina nos dias atuais, os mecanismos de produção que a envolvem e as questões que coloca para o campo educacional.

A concepção de currículo e disciplina escolar

De acordo com Antônio Flávio Moreira (1997, p.11-2), “não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra *currículo* [...] por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma *prática* condicionadora do

mesmo e de sua teorização”. Nessa direção, encaminham-se também as teorizações de Goodson (1997) e Souza (2005), que consideram que o conceito de currículo é ilusório, multifacetado e escorregadio.

Em uma abordagem mais ampla, Gimeno Sacristán (2000, p. 34), define o currículo como *“o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”*. Por essa acepção, o currículo se organiza por meio de uma seleção de conteúdos, dependente dos formatos que se adota e das condições política, administrativa e institucional nas quais se desenvolve.

Corroborando essa abordagem a compreensão de Forquin (1993, p. 15) de que a escola transmite sempre “algo da cultura”, elementos de cultura, “que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação”. De acordo com Forquin, nem tudo o que constitui a cultura é considerado como importante, por isso, a necessidade de uma seleção. Assim, o currículo é um instrumento de seleção cultural, que legitima, mediante o reconhecimento social, os elementos da cultura considerados importantes. Nesse sentido, pensar o currículo enquanto seleção de cultura implica em questionar: o que é passível de ser ensinado; quem determina essa seleção e por qual razão; e, por conseguinte, quais as relações de poder e interesse que o envolvem.

Nessa mesma perspectiva, Goodson (1995, p. 77) defende que currículo é uma área de produção e reprodução social, “onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. A perspectiva de análise goodsoniana (1995; 1997) desnaturaliza a organização do currículo e o conhecimento que o corporifica, evidenciando a importância de conhecer o contexto histórico de sua elaboração e de analisar os mecanismos de sua produção, as relações de poder e interesse que o abarcam, e assim, a razão de determinados conhecimentos serem selecionados, considerados válidos, em detrimento de outros.

O conhecimento selecionado, considerado socialmente válido, por sua vez, se corporifica em disciplina, que é um elemento organizador do currículo e se constitui na forma mais tradicional de organização do conhecimento escolar. Ao classificar o ensino e selecionar os saberes escolares, a disciplina

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

De acordo com Santos (1990, p. 21), o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos. Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, de outro lado, “estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam”. O peso e influência de cada um desses fatores, conforme a autora, depende do nível de desenvolvimento em que a disciplina se encontra, de sua relação com o campo educacional. Em razão dessas forças que incidem sobre as disciplinas, Goodson (1997, p. 43) defende que, “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”.

Goodson (2008, p. 14) assevera, ainda, que a própria “tradição de disciplinas escolares, [...] está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo”. Esses grupos são, na sua concepção, ao mesmo tempo, padrão de estabilidade e mudança das disciplinas e, por conseguinte, do currículo, uma vez que estão à frente de todo processo, trabalhando para a permanência de disciplinas nos currículos escolares, determinando finalidades para cada uma delas, e propondo ajustes e reformas necessárias.

Chervel (1990) e Goodson (1995) defendem que as disciplinas escolares são diferentes das ciências de referência e, por isso, possuem uma autonomia relativa em relação a esta, dada a construção social, os mecanismos e encaminhamentos próprios que as envolvem, e a autonomia de que dispõe a escola nesse processo, que também produz saberes e veicula uma cultura própria. De acordo com essa compreensão, as disciplinas escolares seguem um curso próprio e dinâmico de institucionalização; são criadas para fins próprios de escolarização.

Nessa direção, Goodson chegou a três conclusões fundamentais que são importantes para pensar a constituição de uma dada disciplina:

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

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

Desse modo, pensar o currículo, e, em particular, sua organização disciplinar, implica também em pensar que algumas disciplinas têm uma justificação cognitiva, científica, enquanto outras se justificam basicamente pela utilidade de seus saberes, e, portanto, se apoiam em outra natureza, que não necessariamente de ordem científica. Chervel (1990) chama esse fato de escolarização de saberes. De acordo com esse autor, há saberes sociais, do uso comum, que são escolarizados e se tornam saberes escolares, sendo, então, apropriados pela escola e se transformam em conteúdos de ensino, em disciplinas escolares.

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

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

Em linhas gerais, a disciplina escolar é um corpo de conhecimento, elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade educativa e dotada de organização própria para o ensino escolar. A disciplina compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, é um elemento importante para a organização e institucionalização do conhecimento, visto que impõe significado às políticas educacionais, ao conhecimento, ao trabalho do professor e possibilita uma análise da relação entre escola e sociedade, ao passo que exerce grande poder na formação do aluno. Por isso a importância de desnaturalizar a presença das disciplinas escolares no currículo, e de investigá-las.

A trajetória de constituição da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro

Em sua construção, o Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar, envolve uma dimensão social e uma instituição específica, a religião e a Igreja. A primeira ideia de ensino religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país, enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese, ensino da religião. Isso porque, o projeto de colonização das novas terras estava imerso no movimento da Contra-Reforma, que visava defender e propagar a fé católica frente aos avanços do protestantismo.

Os jesuítas conduziram esse projeto missionário e recorreram à educação a fim de inculcarem os dogmas católicos. O Ensino Religioso ministrado nesse momento era um saber escolar, utilitário, que se entrelaçava aos demais saberes escolares, sem dispor de uma maior sistematização. Era, pois, um elemento natural.

O conflito em torno do Ensino Religioso emerge com o despontar dos grupos protestantes, das correntes positivistas e liberais no país, que vão reclamar um Estado laico e se fortalece com a Proclamação da República, momento em que é declarada a separação entre Estado e Igreja Católica no Brasil e a defesa do ensino laico. (CURY, 1986)

Conforme Saviani (2008, p. 179), “a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”. Assim, assistimos, a partir desse momento, o poderio da Igreja Católica como um fator externo ao campo educacional de defesa do ensino religioso nas escolas, mas elemento relevante para a inserção e busca de estabilidade dessa disciplina no currículo escolar. Isso porque a Igreja Católica vai, a todo o momento, lutar para garantir a inserção da disciplina no currículo e defender sua importância e legitimidade junto ao Estado laico, de forma a conferir-lhe um caráter institucional.

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

Saviani (2008) chama a mobilização da Igreja de resistência ativa, porque não se limitou apenas ao direito de discordar e de criticar o que estava estabelecido, o que lhe conferiria um caráter passivo, mas se organizou, individual e, principalmente, coletivamente, utilizando mecanismos e estratégias diversas, com destaque para sua atuação política ao longo da República, a criação da Revista *A Ordem* e da Liga Eleitoral Católica (LEC), que “estabeleceu-se como um forte instrumento de pressão sobre os constituintes por parte da Igreja, que só indicaria aos eleitores católicos os candidatos que subscrevessem as teses defendidas pela Liga”. (SAVIANI, 2008, p. 264)

Em face de toda mobilização realizada, a disciplina Ensino Religioso foi inserida na Reforma Francisco Campos de 1931, tendo em seguida, seu estatuto legal oficializado com a Constituição de 1934, sob a denominação de *matéria* escolar. Nesse momento, configurou-se um corpo de conhecimento, delineou-se uma organização, visto que se definiu a obrigatoriedade de sua oferta. Essa institucionalização deu-se num contexto de efervescência política, marcado pela chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, e de embate entre intelectuais defensores da laicidade do ensino e o grupo em defesa do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Nesse contexto, a constituição e organização da disciplina Ensino Religioso foi marcada por uma aliança, na qual se destaca a natureza reguladora da religião e da Igreja, que apoiou o Governo Vargas e captou força política por meio da Liga Eleitoral Católica, e o caráter de formação moral do cidadão brasileiro fundamental para a preservação da ordem nacional. (CURY, 1986)

Desde a Constituição de 1934, o Ensino Religioso é contemplado em todas as cartas subseqüentes, assim como nas LDB, alcançando estabilidade curricular. Essa estabilidade se fez marcada por constantes negociações, ajustes e pressão, liderados pela Igreja Católica.

A trajetória percorrida pelo Ensino Religioso para se constituir em disciplina escolar coloca em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional que atuou na sua constituição. Desse modo, diferentemente da história de outras disciplinas escolares, a história da disciplina Ensino Religioso envolve instituições e uma dimensão social específica, que se trata da Igreja e da religião, com a qual ela não conseguiu romper. Ademais, essa disciplina se constitui enquanto tal sem uma ciência de referência, um aporte científico. Ela tem como referência única a cultura religiosa, dela retirando sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos. Outra especificidade é o fato de ter sido pensada pela Igreja, por autoridades religiosas, as quais organizavam os programas e conteúdos de ensino, assumiam as aulas ou credenciavam os professores, que, por sua vez, deveriam ser membros de uma dada confissão religiosa. Esse fato é representativo da omissão do Estado para com essa disciplina, e não se observa na história de outras disciplinas escolares.

A disciplina Ensino Religioso nasceu numa situação diferenciada das demais disciplinas escolares, em meio a um embate de forças entre leigos/renovadores e religiosos, num contexto de intensos questionamentos quanto à sua

legalidade no Estado laico, tendo que, por isso mesmo, justificar sua importância, sua “legalidade” constitucional. Esse fato obrigou a Igreja, bem como grupos em sua defesa a lançarem mão de seu poder e se mobilizarem, principalmente, nos momentos de ameaça, por exemplo, durante a elaboração das Cartas constitucionais. É em função desse trabalho, de seu amparo cultural e político, e não de um aparato epistemológico/acadêmico, como se observa em outras disciplinas, que o Ensino Religioso conseguiu se constituir como disciplina escolar, retirando da religião sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos.

Esses elementos confirmam a tese de Goodson (1995), de que uma disciplina pode ser justificada pela utilidade de seus saberes e se constituir enquanto tal sem uma ciência de referência, ao passo que aponta para a importância do elemento religioso como um elemento constitutivo de nossa cultura que é apropriado pela educação, pela escola abarcando a disciplina Ensino Religioso.

A permanência da disciplina Ensino Religioso no atual currículo escolar

Os anos 1980 e 1990 asseguraram ao Ensino Religioso a condição de sua oferta obrigatória no currículo do Ensino Fundamental, conforme prescreve a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), ao passo que propiciou a urdidura de um novo momento na história dessa disciplina.

A configuração que essa disciplina assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social do país, que vivencia de forma mais acentuada um processo de fortalecimento da democracia e do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa, a diminuição do número de católicos e ao crescimento do número de evangélicos e sem religiões¹.

¹ De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de católicos que em 1970 era de 91,8%, decaiu para 89,0% em 1980, 83,3% em 1991, 73,6% em 2000 e 64,6% em 2010. De forma contrária, o número de evangélicos elevou de 5,2% em 1970, para 6,6% em 1980, 9,1% em 1991, 15,4% em 2000 e 22,2% em 2010. Nesse mesmo período, houve um crescimento significativo do grupo declarado sem religião, que passou de 0,8% em 1970, para 1,6% em 1980, 4,8% em 1991, 7,4% em 2000 e 8,0% em 2010. (BRASIL, 2004)

Esses novos grupos religiosos foram ocupando lugar no cenário social e político do país, quebrando a hegemonia católica e sua força na definição do Ensino Religioso. Nesse cenário, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outras igrejas, valendo-se de elementos comuns entre elas, de forma a se manter no cenário educacional a oferta do Ensino Religioso, ainda que ressignificado, com a alteração do caráter confessional católico.

Não obstante sua reconfiguração, o campo religioso permanece majoritariamente cristão, o que corrobora tanto para as alianças realizadas entre as igrejas e o Estado, quanto para a aceitação por parte da sociedade do Ensino Religioso nas escolas, como um elemento importante da cultura. Todavia, a Igreja Católica permaneceu como maior entusiasta na defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando frente nos debates em favor de sua oferta. Sua ação evidencia maior organização interna, com a criação de grupos e encontros para pensar essa disciplina, orientar os trabalhos em sua defesa, assim como veicular textos explicativos.

Nessa direção, em 1985, a Igreja Católica, através da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE), para orientar os trabalhos em torno da disciplina e se organizar para o processo Constituinte, e no ano seguinte, apresentou a Pastoral *“Por uma ordem constitucional”*, que proclamava a disciplina Ensino Religioso como direito de todo cidadão, a ser garantida pelo Estado em horário normal das escolas oficiais de 1º e 2º graus, em caráter confessional. O GRERE promoveu ainda diversos encontros nacionais para pensar o Ensino Religioso e sua oferta nas escolas públicas, organizando, inclusive, manifestos em sua defesa, e publicou o documento n. 49 da Coleção de Estudos da CNBB sobre o Ensino Religioso, que, entre seus objetivos, pretendia ser um manual de defesa dessa disciplina na Carta Magna e nas leis posteriores. (JUNQUEIRA, 2002)

Em meio a todas essas mobilizações, a proposta de defesa da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas adentrou com força a Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988, sendo *“a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional”*. (JUNQUEIRA, 2011, p.40)

De acordo com Cunha (2013, p. 938), a inserção do Ensino Religioso na atual Constituição Federal resultou da pressão dos grupos religiosos, especialmente católicos, que *“conseguiram fazer valer a determinação constitucional*

sobre a única disciplina escolar mencionada na Carta Magna". Em sua opinião, esse feito representa a falta de autonomia do campo educacional diante das instituições religiosas, e está na raiz dos problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso no currículo, contrariando a laicidade do Estado e concorrendo para uma anomia jurídica.

O atual dispositivo constitucional apresenta um discurso apropriado das outras Constituições Federais e legislações educacionais. A novidade refere-se à circunscrição da oferta do Ensino Religioso ao Ensino Fundamental, enquanto nas legislações anteriores a oferta se estendia ao 2º grau/Ensino Médio.

Assegurada a institucionalização do Ensino Religioso, ainda que restrita ao Ensino Fundamental, os grupos em defesa dessa disciplina ampliaram os trabalhos no sentido de discutir sua natureza, o modelo de ensino, a formação de professores, entre outros elementos importantes, tendo em vistas à elaboração da nova LDB, por conseguinte, sua consolidação no campo educacional. Nesse sentido, foram promovidos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que caminharam numa perspectiva interconfessional, de diálogo e colaboração com outras confissões religiosas, o que concorreu para a reunião de mais atores sociais ligados às denominações religiosas e à educação.

Nessa fase, iniciaram-se os trâmites para regulamentar o capítulo da Educação na nova LDB. Nesse contexto, dois feitos importantes foram conseguidos: a organização de um periódico específico para a discussão do Ensino Religioso, que se materializou na publicação da revista *Diálogo*, e a fundação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), sob liderança da CNBB, que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais, com a perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. (JUNQUEIRA, 2002)

A primeira sessão do Fórum foi realizada em 1996, em Brasília-DF, com vistas a garantir a presença do Ensino Religioso na LDB, a remuneração dos professores por parte do poder público e a elaboração de um currículo básico para a disciplina. Com o objetivo de apresentar suas demandas e pressionar o Congresso, a sessão terminou com uma visita à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação (MEC), momento em que foram realizados contatos

oficiais importantes para a inserção da disciplina no currículo escolar. Nessa direção, em 1996 a CNBB publicou uma *Declaração ao povo brasileiro*, com o objetivo de defender o Ensino Religioso e solicitar, principalmente, o apoio dos deputados ao artigo referente a esse ensino, no sentido de suprimir a expressão “*sem ônus para os cofres públicos*”. (JUNQUEIRA, 2011)

A despeito da mobilização, a Lei n. 9.394 – LDB, sancionada em 1996, dispôs que, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis” (BRASIL, 1996), em caráter confessional ou interconfessional.

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

O artigo da LDB apresentou dois novos direcionamentos para o Ensino Religioso. Um, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional; e o outro, a resolução de que a disciplina seria ofertada “sem ônus para os cofres públicos”, isentando o Estado para com esse ensino, principalmente, quanto à formação e remuneração dos professores.

A proposta inédita de um modelo interconfessional resulta das mudanças no campo religioso, que reclamava o diálogo entre as várias denominações religiosas com vistas à criação de alianças e ao fortalecimento dos trabalhos com a 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, se viu obrigada a dividir espaço com outras instituições religiosas para não perdê-lo, e a limitar o ensino a elementos comuns entre essas várias instituições. Desse modo, a abertura para o ensino interconfessional representa um novo olhar para a disciplina Ensino Religioso. Contudo, vale ressaltar que o ensino interconfessional também é confessional em seus fundamentos, na medida em que se volta para o ensino dos elementos religiosos comuns, o que implica uma dada formação religiosa, particularmente, a formação cristã, que atendia aos interesses de católicos e evangélicos.

Após a aprovação da LDB, os grupos em defesa do Ensino Religioso passaram a atuar no sentido de modificar a redação referente ao ônus da disciplina. Concomitante, o FONAPER trabalhava no sentido de prover uma identidade, uma epistemologia própria para a disciplina, no intuito de legitimar sua presença no currículo. Nessa direção, o Fórum organizou, em 1996, o I Seminário de Capacitação Docente, com o objetivo de pensar os cursos de formação de professores, e elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A ideia era direcionar os trabalhos em torno do Ensino Religioso, criando um modelo de ensino que, na concepção do Fórum, deveria “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos”. (FONAPER, 2009, p. 08) Em sua proposta de estudar o fenômeno religioso e não mais ensinar os princípios religiosos, os PCNER resultam numa estratégia para não ferir a legislação no tocante à liberdade religiosa e à vedação de proselitismo, de modo a justificar a oferta do Ensino Religioso e o ônus da disciplina por parte dos cofres públicos e, assim, concorrer para a mudança na redação da LDB/96. (TOLEDO; AMARAL, 2004)

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

A despeito desse artifício, que articulou a acentuada pluralidade do campo religioso nos anos 1990, do crescimento do grupo declarado sem religião e

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

Além disso, Cunha (2012) chama atenção para o fato de que a criação desses parâmetros pelo FONAPER, um grupo particular, externo ao campo educacional e enraizado no campo religioso, resulta da anomia político-administrativa prevalecente em torno da disciplina Ensino Religioso, da qual se aproveitam os grupos de defesa para conquistarem seu espaço e atuarem à frente dessa disciplina, assumindo a posição, o trabalho que seria próprio do campo educacional e, por sua vez, direcionando a disciplina conforme seus interesses.

Os PCNER não foram reconhecidos pelo MEC, não integraram os PCNs. Em face dessa omissão do Estado quanto a essa disciplina, o FONAPER assumiu o papel de proponente dos referenciais para o Ensino Religioso, contando com lacunas “providenciais” existentes na legislação, e publicou os PCNER, em 1997, pela Ave-Maria, editora de orientação católica. À parte sua origem, essa publicação representou um marco na história da disciplina Ensino Religioso no Brasil, visto que, pela primeira vez, ela recebeu uma sistematização metodológica e epistemológica que se constitui em referência nacional para o trabalho nas escolas públicas. Além disso, a publicação apresentou um novo paradigma de ensino religioso, fundamentado no estudo cultural desse fenômeno e assentado nos eixos: *Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos*, os quais buscam dialogar com outras áreas do conhecimento, como a história, a filosofia e a sociologia, sinalizando a intenção de dotar essa disciplina de caráter científico, com uma identidade.

Contudo, junto à proposta de estudar o fenômeno religioso em uma abordagem fenomenológica, científica, coexiste a finalidade religiosa, de instrução, de inculcação dos princípios e valores religiosos. Não obstante, essa

natureza, os PCNER representam o esforço para dar uma formatação pedagógica ao Ensino Religioso e assim, investi-lo de um caráter mais escolar, aproximando-o das demais disciplinas escolares, e evidencia, também, o trabalho do FONAPER, como um importante padrão de estabilidade da disciplina.

Enfim, a partir de mobilizações dos defensores do Ensino Religioso, o artigo 33 da LDB foi alterado sob a forma da Lei n. 9.475, em 22 de julho de 1997, que dispôs 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, 1997)

A nova redação manteve a matrícula facultativa da disciplina e sua oferta nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, e introduziu uma novidade ao apontar que o Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”, o que confronta com sua matrícula facultativa e com a liberdade religiosa.

Essa redação apresentou, também, duas supressões importantes em relação à redação original. Primeiro, suprimiu a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, atendendo à reivindicação dos grupos em defesa do Ensino Religioso. A omissão do financiamento representou tanto a possibilidade do trabalho voluntário das organizações religiosas, quanto a possibilidade de aplicação dos recursos públicos para financiar esse ensino. A segunda supressão refere-se ao paradigma de ensino. Enquanto a redação original resolveu que a disciplina seria ofertada em caráter confessional ou interconfessional, a nova Lei apenas menciona que deveria ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, o que, em nossa opinião, pode direcionar no sentido de um ensino interconfessional, principalmente fenomenológico, de acordo com os PCNER.

De acordo com Cunha (2006, s/p), “a posição laica ficou ainda mais restrita depois da LDB e de sua reforma. A anterior oposição confessionalis-

mo X laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo X interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada". Além disso, a Lei n. 9.475/97 imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores, fato que não acontece com outras disciplinas curriculares, o que sinaliza um tratamento diferenciado quanto ao Ensino Religioso. Ademais, a omissão da União abriu possibilidade de que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrições de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada estado, mesmo municípios, acentuando as peculiaridades em torno dessa disciplina.

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

Não obstante essas considerações, faz-se necessário considerar, de acordo com Cunha (2012, p. 100), "que a LDB reformada abriu caminho para uma anomia jurídica e uma folia pedagógica", uma vez que colocou em cena a influência dos grupos religiosos, e, logo, dos grupos em defesa do Ensino Religioso sobre o campo político e educacional. Esses grupos conseguiram não apenas modificar a Lei e inscrever nela seus interesses, como também deixá-la cheia de lacunas para que pudessem seguir agindo em conformidade com seus interesses e conquistar mais espaços.

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo e nas legislações colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, o qual se pronunciou por meio do Parecer n.097/99. De acordo com Eunice R. Durham, relatora do Parecer, a diversidade de crenças religiosas da população brasileira e a diversidade das orientações estaduais e municipais impossibilita a previsão de uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em Ensino Religioso. Nesse sentido, o Parecer resolveu que não compete a União "autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional". (BRASIL, 1999)

O não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento diferenciado que a mesma recebe em relação às demais disciplinas do currículo e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração. Assim, o Ensino Religioso assenta sua legitimação social no fato de a religião ser um elemento importante da cultura brasileira. Contudo, a inexistência de um curso de licenciatura na área afeta diretamente sua organização, sua identidade pedagógica e a mantém vulnerável à ação dos grupos favoráveis a laicidade do ensino, assim como dos grupos religiosos, e concorre para que a disciplina seja assumida por professores licenciados em outras áreas do conhecimento, muitas vezes, como um meio para complementarem sua carga horária, constituindo entraves para a sua consolidação no currículo escolar, conforme o padrão de configuração definido por Goodson (1995).

Em face dessas questões, os grupos em defesa do Ensino Religioso, principalmente, o FONAPER e os Conselhos Estaduais vinculados a esse fórum têm reclamado a formação de professores na área, solicitado ao MEC reconhecimento e autorização de licenciaturas em Ensino Religioso, além de assumir e promover cursos de formação aos professores dessa área. Outro fator que tem contribuído para formação de professores da disciplina Ensino Religioso é a emergência no Brasil de cursos *lato sensu* e *strictu sensu* na área de religião.

Nessa direção, o FONAPER encaminhou ao MEC em 2004 um dossiê sobre a formação do professor de Ensino Religioso. Em 2008, o Fórum elaborou e entregou ao Conselho Nacional de Educação um projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso com vistas a instituição e definição de “princípios, concepções, condições e procedimentos a serem observados na elaboração dos projetos político-pedagógicos, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior em todo o país”. (FONAPER, 2008)

No que se refere ao modelo de Ensino Religioso, a despeito da vedação de qualquer forma de proselitismo e da proposta de um novo paradigma, os direcionamentos para essa disciplina apontam para a questão religiosa, a abordagem cristã e confessional. Tal fato está associado à crise vivenciada pelo sistema educacional, que se manifesta na dificuldade em lidar com os problemas de indisciplina, de violência no âmbito da escola, de promover uma

formação moral e ética dos alunos, o que tem levado professores e gestores a buscarem socorro nessa disciplina cotidianamente, sem problematizar sua natureza, corroborando para a representação criada de que o ensino religioso é o único capaz de fornecer formação moral ao indivíduo.

Em meio a todas essas questões e tensões, em 2010, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e discriminou a composição do currículo, assegurando a presença do Ensino Religioso como componente da base nacional comum. Segundo essa Resolução, o Ensino Religioso deve ser ministrado de acordo com o artigo 33 da Lei n. 9.394/96, desconsiderando, a Lei n. 9.475/97, que deu nova redação a esse artigo. A despeito dessa omissão e de não apresentar maiores direcionamentos acerca da forma como a disciplina Ensino Religioso deve ser tratada, essa Resolução é importante na medida em que reconhece o Ensino Religioso junto às outras disciplinas e legaliza sua presença no currículo, assegurando sua permanência, por conseguinte, garantindo-a na tradição curricular.

Considerações sobre a disciplina Ensino Religioso em Goiás

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (Lei n. 9.475/97) institucionalizaram a oferta obrigatória do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Essas normatizações, ao colocarem que os sistemas de ensino deveriam regulamentar os direcionamentos para o Ensino Religioso, sua oferta, conteúdo e critérios para admissão dos professores, deixaram margem para criação de legislações diversas, no âmbito dos estados e municípios, quanto à referida área de conhecimento.

No estado de Goiás, o atual encaminhamento do Ensino Religioso tem como marco a Constituição Estadual, promulgada em 1989, que indicou certa ruptura e avanço em relação à carta federal, na medida em que estendeu a oferta da disciplina até o Ensino Médio, colocou que o estado remuneraria os professores, os quais deveriam pertencer ao quadro estadual, apontou para a existência de uma Comissão Interconfessional, formada por vários credos religiosos, que fixaria os conteúdos da disciplina. (GOIÁS, 2010a)

A criação de associações interconfessionais de Ensino Religioso nos estados era uma orientação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

(CNBB), frente às mudanças no cenário religioso, de forma que a CNBB Centro-Oeste assumiu essa tarefa em Goiás. Nesse momento foi criado o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO), composto por representantes da igreja católica e de algumas igrejas evangélicas. Ele foi instituído pelo decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989, do Governo de Goiás, com a “finalidade de coordenar, controlar e avaliar a ministração do ensino religioso no Estado”. (GOIÁS, 1989)

Dadas suas atribuições, o CIERGO atua direta e oficialmente em relação ao Ensino Religioso no estado de Goiás, elaborando normas, propostas curriculares, cursos, credenciamento de professores e outras tarefas relevantes. Em 1995 essa Comissão elaborou o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso*, reconhecido e publicado pelo governo de Goiás por meio da Secretaria de Educação e Cultura. Esse programa constitui o primeiro referencial curricular da disciplina no estado e estava fundamentado no paradigma interconfessional cristão. Os conteúdos propostos se fundamentavam em textos bíblicos e buscava inculcar nos educandos os valores cristãos com o objetivo de contribuir para sua formação moral. (GOIÁS, 1995)

Em 2002, em função dos encaminhamentos referentes à Lei n. 9.475 e das diretrizes do FONAPER, que apontou para um Ensino Religioso fenomenológico, o CIERGO, em parceria com a Secretaria de Educação publicou as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás no Ensino Fundamental*. Esse referencial adotou o novo paradigma em curso, fundamentando-se no estudo do fenômeno religioso, das culturas e tradições religiosas, com vistas a entender como se dá a busca do sagrado, da transcendência. (GOIÁS, 2002)

Nessa direção, o CIERGO trabalhou com o objetivo de organizar os pressupostos metodológicos e epistemológicos do Ensino Religioso em Goiás, resultando na aprovação, por parte do estado, da Resolução n. 285/2005, que estabeleceu os critérios para a oferta do Ensino Religioso nas escolas estaduais. Dentre esses critérios, dispôs que “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”. Os conteúdos desse ensino devem ser organizados dentro dos eixos: Antropologia das Religiões, Sociologia das Religiões, Filosofia das Religiões e Literatura sagrada e símbolos religiosos (GOIÁS, 2005), mantendo assim, estreita ligação com a proposta e os eixos norteadores do FONAPER.

A Resolução n. 285 reconhece o CIERGO como instância responsável por assessorar e coordenar o trabalho da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás. Conforme dispõe o artigo 12, são atribuições do CIERGO:

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

Por essas atribuições, mantém-se sob a responsabilidade de uma comissão externa ao campo educacional, a tarefa de responder por aspectos fundamentais da disciplina, o que demarca o poder do CIERGO e demonstra, conforme Cunha (2012, p. 95), a facilidade e espaço livre que os defensores do Ensino Religioso encontram nas instâncias menores do Estado, “nas quais suas pressões têm sido mais eficazes”.

Em linhas gerais, essa Resolução assegurou a oferta do Ensino Religioso no Ensino Médio, enquanto a legislação nacional dispôs sobre sua obrigatoriedade apenas no Ensino Fundamental, e legitimou o paradigma fenomenológico, com a vista a compreensão do fenômeno religioso. A adoção desse paradigma está investida de forte sentido social, ampliando a defesa e legitimidade da presença dessa disciplina no currículo, em face do cenário marcado pela pluralidade religiosa, particularmente, pelo crescimento significativo do número de evangélicos em suas mais diversas denominações.

Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, o CIERGO tem promovido cursos de formação em Ensino Religioso para os professores que trabalham com essa disciplina. Junto aos cursos promovidos por essa Comissão, a PUC-GO tem oferecido cursos de especialização à distância em Ensino Religioso e oferece os cursos de mestrado e doutorado em Ciências da Religião, autorizados pelo MEC. A oferta desses cursos é fator de estabilidade da disciplina Ensino Religioso, uma vez que aglutina forças importantes para pensá-la e defendê-la, como professores, sistemas educativos e as universidades, corroborando para sua permanência no currículo e para sua legitimação como área de conhecimento.

Em 2009, a Resolução n. 39, de 15 de outubro de 2009, do Conselho Estadual de Educação, retoma a discussão sobre a formação de professores

para a disciplina Ensino Religioso, e anuncia encaminhamentos importantes nessa direção, conforme artigos abaixo:

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

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

Ainda em 2009, a Secretaria de Estado da Educação em parceria com o CIERGO publicou o caderno: *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate*, que comporta as matrizes curriculares das disciplinas integrantes da base comum nacional do Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso. Na mesma direção, em 2010, foi publicado os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio*.

Esses referenciais para o Ensino Religioso foram apresentados como uma proposta inovadora. Propõem estudar cientificamente o fenômeno religioso a partir de áreas específicas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a filosofia. Contudo, ela segue orientações dos PCNER do FONAPER e traz em seu bojo elementos tradicionais, ideias conservadoras, que fazem parte do imaginário social, como a ideia de que o ser humano é um ser de transcendência, que deve investigar a razão de sua existência, sua vida após a morte; a associação entre religião e a formação em valores e a prioridade para o estudo das religiões monoteístas.

No ano seguinte, em 2010, a Emenda Constitucional n. 46 do estado de Goiás, alterou textos da Constituição de 1989. A nova redação dos artigos sobre o Ensino Religioso assegurou sua oferta no Ensino Médio, particularidade de Goiás e de mais algumas unidades da federação, bem como garantiu questões relativas à remuneração das aulas por parte do estado e a responsabilidade da Comissão Interconfessional quanto à elaboração e fixação dos conteúdos dessa disciplina, fato que aponta a estabilidade alcançada pelo Ensino Religioso em Goiás e o reconhecimento do CIERGO como uma comunidade disciplinar importante. Afinal, conforme Goodson (1997, p. 51), pode-se definir uma comunidade ou grupo disciplinar a partir de certas finalidades, dentre elas: “promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista à obtenção de apoio ideológico e de recursos”.

O CIERGO enquanto comunidade disciplinar integra elementos internos e externos ao campo educacional. No campo interno, a presença de professores, que trabalham com a disciplina Ensino Religioso, professores universitários, indivíduos formados em Ciências da Religião, representantes da Secretaria de Estado da Educação e pessoas ligadas ao Conselho Estadual de Educação. No campo externo, membros das várias instituições religiosas.

Vale lembrar que por trás da atuação do CIERGO, da aliança entre a Igreja Católica e igrejas evangélicas, está a preocupação quanto a organização e defesa do Ensino Religioso nas escolas goianas. Essa disciplina escolar é vista como estratégia importante na inculcação de valores, considerados válidos na formação do homem, na promoção de crenças e dogmas, influenciando a sociedade, uma vez que, segundo Chervel (1990, p. 184), o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura”.

À Guisa de Conclusão

A trajetória do Ensino Religioso até se constituir em disciplina, assim como sua permanência no currículo, a forma como se apresenta em Goiás, coloca em evidência sua construção social e histórica, as relações de poder e interesse que a forjaram. Nesse processo se destacam a natureza reguladora da Igreja e da religião, dos grupos particulares que se apresentaram em sua defesa e promoção, e, por conseguinte, a omissão do Estado quanto a essa disciplina e a falta de autonomia do campo educacional em relação ao campo religioso e político.

Nessas bases, a disciplina Ensino Religioso vem sendo pensada e instituída não por especialistas do campo educacional, mas por intelectuais leigos e membros da Igreja Católica. Portanto, esses conhecimentos não se vinculam diretamente à escola, nem a uma ciência de referência. Seu embasamento é, particularmente, o elemento religioso, a cultura religiosa. Trata-se de uma criação primeira da Igreja Católica, envolta por relações de poder e interesses que se justificam através da ideia, disseminada por essa instituição, de que os valores religiosos são os únicos capazes de formar moralmente o indivíduo. Essa concepção marca toda a trajetória dessa disciplina, que se constitui num espaço privilegiado de atuação da Igreja Católica na escola, propiciando a inculcação de seus valores e dogmas.

Os anos 1980 e 1990 confirmaram a permanência do Ensino Religioso no currículo, conforme dispôs a Constituição Federal/1988, a LDB/96, e a Lei 9.475/97, o que se deu em meio a mudanças no cenário religioso e social brasileiro, que por sua vez produziram ressignificação dessa disciplina, aproximando-a do campo educacional, das demais disciplinas escolares, num movimento de consolidação disciplinar. No curso dessa construção destacam-se a criação do FONAPER e dos PCNER; as mudanças de paradigma, a promoção de cursos de capacitação; a criação de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso e as Comissões constituídas nos estados, como a CIERGO em Goiás. Esforços que corroboram a tese de Chervel (1990), de que a estabilidade de uma disciplina no currículo envolve um trabalho cuidadoso e contínuo de negociação e ajustes, evidenciando uma construção permanente das disciplinas escolares.

A despeito das mudanças no cenário religioso e social, de novos grupos que se colocaram em defesa do Ensino Religioso, particularmente o FONAPER e as igrejas evangélicas, a Igreja Católica permanece como instituição religiosa e grupo social dominante, com maior poder mobilizador na defesa desse ensino. Dessa forma, a permanência do Ensino Religioso no currículo continua atrelada a dimensão religiosa, principalmente, a Igreja Católica, que se apresenta como sua comunidade disciplinar forte.

O sucesso alcançado por esses grupos explica-se, em parte, com base no que diz Goodson (2008, p. 146): “quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar”. O campo religioso, dominado pela Igreja Católica, seguido das igrejas evangélicas, é

um campo bastante poderoso, que aglutina quase a totalidade da população brasileira. Em razão da sua força e poder mobilizador junto aos fiéis, o campo religioso é um elemento de pressão sobre o campo político. Juntos, esses campos influenciam o campo educacional, conduzindo a presença da disciplina do Ensino Religioso no currículo escolar ao longo do tempo.

Portanto, a disciplina Ensino Religioso tem, como particularidade sua organização por grupos externos ao campo educacional. Assim, é o campo religioso que historicamente a define, e não o Estado, tampouco o campo educacional, como ocorre com as outras disciplinas escolares, fato que pudemos verificar na configuração que essa disciplina assumiu no estado de Goiás.

No sistema educativo de Goiás, na esteira dos encaminhamentos nacionais e, por vezes, à frente destes, essa disciplina está inserida em dois níveis da educação básica e goza de considerável reconhecimento. Sua permanência, particularmente, a partir dos anos 1980, fez-se acompanhar de uma maior atenção por parte do estado, no sentido em que esse promulgou leis específicas referentes a essa disciplina e publicou referenciais curriculares para orientar seu ensino.

Contudo, o estado foi, ao mesmo tempo, omissivo quanto a essa disciplina, uma vez que deixou a cargo da iniciativa particular, de uma comissão interconfessional, o trabalho de pensar o Ensino Religioso, limitando-se a legitimar o trabalho realizado. Desta feita, a responsabilidade maior para com a disciplina Ensino Religioso em Goiás não foi assumida diretamente pelas igrejas, mas pelo CIERGO, que apesar da relação com o campo educacional, é um grupo externo a esse campo, com interesses primeiros ligados ao campo religioso.

A CIERGO/CONER, portanto, é um grupo representativo em Goiás da iniciativa externa que têm assumido o Ensino Religioso no Brasil face à omissão do Estado, do campo educacional/acadêmico e, por isso, tem feito valer seus interesses, a exemplo do observado em âmbito nacional, corroborando para a falta de autonomia do campo educacional, para o embaraço que envolve essa disciplina.

Contudo, a disciplina Ensino Religioso se encontra organizada no sistema educativo de Goiás, presente no currículo da educação básica, com um corpo de conhecimento definido, comunidade disciplinar forte, atuante, que se faz sentir na promulgação de leis estaduais, bem como na publicação de progra-

mas curriculares de referência, na promoção de cursos de capacitação, no elo com a universidade, entre outros elementos importantes. Esses aspectos, na nossa avaliação, representam sua força e sua fragilidade, visto que demarcam a ausência de autonomia do campo educacional e a força dos grupos vinculados ao campo religioso, mas são, também, elementos de disciplinarização que a aproxima das demais disciplinas escolares, salvaguarda sua estabilidade e, principalmente, constrói e consolida sua identidade no estado de Goiás.

A despeito dessas e outras peculiaridades e suas problemáticas, cabe ressaltar que o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional brasileiro, com mais características disciplinares. Isso porque, é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica do cidadão e componente da base curricular comum e, principalmente, possui parâmetro curricular, os PCNER.

Assim, consideramos que a disciplina Ensino Religioso está mais disciplinada do que antes, portanto, em vias de consolidação no currículo. Destarte, é importante questionar sua presença no currículo – suas finalidades, objeto de estudo e práticas – ao invés de tomá-la como algo dado, natural, sem atentar para os mecanismos de produção/reprodução que abarcam sua construção histórica. Afinal, problematizar o Ensino Religioso torna públicas questões políticas e culturais importantes de nossa sociedade que precisam ser enfrentadas.

RESUMO: O Ensino Religioso constituiu-se ao longo da história da educação brasileira como disciplina de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas públicas. Considerando esses aspectos, buscamos analisar sua história enquanto disciplina escolar, sua permanência nos currículos escolares, as finalidades atribuídas, bem como as questões colocadas para o campo educacional, principalmente, no que se refere à relação religião/educação, Estado/Igrejas e o caráter laico do Estado brasileiro. Nesses termos, procuramos analisar, em especial, a história da disciplina Ensino Religioso entre os anos 1980 e 1990, quando ela é institucionalizada por meio da Constituição Federal e LDB, se revestindo de novos e velhos elementos, num processo de luta por sua consolidação no campo educacional. A pesquisa se ancora no referencial teórico-metodológico da História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares e adota a perspectiva sócio-histórica de currículo. O texto focaliza inicialmente o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas. Na sequência, apresenta uma análise da história do Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras e, conclui com uma exposição acerca de sua configuração em Goiás.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Currículo; História das Disciplinas Escolares; Goiás

ABSTRACT: Religious Education was constituted throughout the history of Brazilian education as a compulsory offer of discipline and optional enrollment in public schools. Considering these aspects, we analyze its history as a school subject, its stay in school curricula, the assigned purposes, as well as questions for the educational field, especially with regard to the relationship religion / education, State / Churches and the character lay the Brazilian state. In these terms we aim at, in particular, the history of Religious Education discipline between 1980 and 1990, when it is institutionalized through the Federal Constitution and LDB, if coating of new and old elements in a process of struggle for its consolidation in educational field. The research is grounded in the theoretical framework of the History Curriculum and History of School Subjects and adopts a socio-historical perspective curriculum. The text initially focuses on what is curriculum and how school subjects are made. As a result, analyzes the history of Religious Education in the curriculum of Brazilian schools and concludes with an exhibition about its configuration in Goiás.

Keywords: Religious Education; Curriculum; History of School Subjects; Goiás

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 09-38.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 09 abr. 2012.
- _____. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul.1997. Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2012.
- _____. Parecer n.097/99. Sobre formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tendências demográficas*. Estudos & Pesquisas. Rio de Janeiro, n. 13, 2004.
- _____. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, n. 1, 2006. Disponível em: <www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia. Regime federativo a serviço da religião. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.

_____. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. Católicos e liberais. 3 ed. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1986.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. 2008. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 11 abr. de 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. Decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989. Disponível em: <www.gabinetecivil.go.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2012.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio. Ensino Religioso**.1995.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás**. Goiânia: Grafset, 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 285, de 9 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CLN n. 39, de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a autorização do Curso Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso I, realizado pela Equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. 2009a. Disponível em: <www.cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5, 2009b.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Constituição do Estado de Goiás. Goiânia: Ed. Assembleia, 2010a.

_____. Secretária Estadual de Educação. **Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio**. Goiânia: Formato, 2010b.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, S. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S. A; WAGNER, R. (orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

LINHALES, M. A. A produção de uma forma escolar para o esporte: Os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, M. T. de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: Questões atuais**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 09-28.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, D. **História das Idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. **Escola, cultura e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

TOLEDO, C. de. A. A. de.; AMARAL, T. C. I. do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista HISTEDBR On-Line*. Campinas, n. 14, p. 1-18, jul. 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2012.

RECEBIDO EM OUTUBRO DE 2014
APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014