

O Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia: entre discursos e práticas

Évely Adriana de Lima Lopes*

Resumo

O presente trabalho é fruto de reflexões e de pesquisa de campo sobre o Ensino Religioso na escola pública estadual em Goiás, especialmente na cidade de Aparecida de Goiânia. Ele busca a compreensão sobre o direito à individualidade e à manifestação livre de opiniões no *ethos* escolar público e laico. São apresentadas as concepções teóricas, históricas e fundamentais sobre a escola pública como espaço microssocial e, portanto, *locus* privilegiado de convivência, hospitalidade e diálogo. A questão da tolerância *versus* boa convivência, do fundamentalismo, do criacionismo e evolucionismo na escola também é abordada. Além disso, esta pesquisa apresenta um breve histórico nacional do Ensino Religioso e sua herança para o contexto pedagógico atual, bem como os princípios conceituais e legais que nortearam a sua implantação por meio da matriz de habilidades do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Refere-se ainda à aplicabilidade dessa matriz na sala de aula. Os dados obtidos por meio de questionário respondido, entre outubro de 2008 e abril de 2009, pelas professoras que ministram o Ensino Religioso na cidade de Aparecida de Goiânia, possibilitaram traçar um perfil desse profissional, abrindo espaço também para atestar se o confronto entre a teoria e a prática confirma ou não a necessidade do Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais em Goiás.

Palavras-chave: ensino religioso, escola pública laica, diversidade religiosa, pluralidade cultural, tolerância religiosa.

Religious education in state schools in Aparecida de Goiânia: between discourse and practice

Abstract

This study is the result of reflection and field research on Religious Education in state schools in Goiás, especially in Aparecida de Goiânia. It seeks to understand the right to individuality and freedom of speech and opinion in the public and secular school ethos. It presents theoretical, historical and fundamental conceptions about the public school as a micro social space and, therefore, a privileged locus of living together, hospitality and dialogue.

* Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Coordenadora pedagógica do Colégio da Polícia Militar de Goiás, Unidade Polivalente Modelo Vasco dos Reis, Goiânia. Graduada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino nas séries iniciais pela UFG. E-mail: evely-lopes@hotmail.com

It also touches on the question of tolerance versus good living relations, fundamentalism, creationism and evolutionary theory in the school. In addition, it presents a brief history of Religious Education in Brazil and its heritage for the current pedagogical context, as well as the conceptual and legal principles which underlie its implementation through the skills matrix of Religious Education of the State Secretariat for Education in Goiás and its applicability in the classroom. The data obtained, between October 2008 and April 2009, through a questionnaire filled in by female Religious Education teachers in Aparecida de Goiânia, made it possible to outline a profile of these professionals. It also provided an opportunity to check out whether or not the confrontation between theory and practice confirms the need for Religious Education in State schools in Goiás.

Keywords: religious education, secular public school, religious diversity, cultural plurality, religious tolerance.

Temos bastante religião para fazer-nos odiar uns aos outros,
mas não o bastante para que nos amemos uns aos outros.

Swift (1667-1745)

Introdução

No final do ano de 2004, uma exposição itinerante dos orixás do Candomblé chegou à cidade de Goiânia pouco antes das festas de final de ano. Era composta por doze esculturas gigantes (concluídas em 1998), em cobre, assinadas pelo artista plástico baiano Tati Moreno. Elas percorreram várias cidades do Brasil. Em Goiânia, ficaram expostas ao ar livre no parque Vaca Brava, sobre as águas do lago do parque. Hoje, os monumentos aos orixás permanecem no Dique de Tororó, em Salvador, e fazem parte do Patrimônio Histórico Nacional. A exposição causou tanto *frisson* na comunidade goiana que escolas, igrejas e grupos religiosos se organizaram e fizeram protestos, manifestações e até uma “corrente humana” com a intenção de obrigar a retirada das esculturas. Houve até um momento espiritual com a intenção de “expulsar” os demônios ocultos nas entidades representadas.

Mais recentemente, a justiça do Estado da Bahia atendeu solicitação do Ministério Público Estadual e suspendeu os efeitos da Lei n. 3.589/2011, que ficou conhecida na cidade de Ilhéus, região sul do Estado, como a “Lei do Pai Nosso”. O texto obrigava os estudantes da rede pública de ensino a rezarem todos os dias antes das aulas. O pedido de suspensão feito pelo MP partiu de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin), já que a

lei atentava contra a Constituição Federal que garante a liberdade de culto e expressão.

O Brasil é um estado laico e avançou em diversos aspectos com a ruptura entre o Estado e a Igreja. O estado laico é pressuposto para a liberdade de credo, de pensamento e da imprensa. Portanto, está garantido o direito à liberdade de crença, de acordo com a Constituição Brasileira, artigo 5º, inciso VI, o qual afirma que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos...”.

O próprio Ministério da Educação reconhece a escola como um espaço democrático e laico, fecundo para a experiência social e para o exercício da cidadania, como atesta o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) – “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias”:

Como prática social, a educação tem como *loci* privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social avulta, de um lado, a defesa de educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades. Esse direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade. (BRASIL, 2009, p. 19)

O artigo 33 da LDB é bem claro quando determina que a escola deve assegurar “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil”, logo esse espaço não é lugar de proselitismo. Foi resguardado o direito à diversidade religiosa. Partindo do princípio de que não é possível respeitar sem conhecer, sem criar laços, o ensino da História das Religiões poderia muito bem propiciar momentos de trocas culturais.

É sensato não misturar ciência e religião. A primeira perscruta os mistérios do mundo físico; a segunda, os do mundo espiritual. Elas não necessariamente se eliminam. Há cientistas eminentes que creem em Deus e não acreditam que isso seja uma contradição ao darwinismo, marco divisor da ciência moderna. As crianças e adolescentes precisam ter contato, estudar, investigar, aprender sobre as diferentes religiões para respeitá-las e poder, um

dia, fazer suas próprias escolhas. Nem Ensino Religioso nem a Cultura de Paz na escola são a panaceia para a crise de valores humanos que os nossos jovens e, por consequência, a sociedade vivem nos últimos tempos. Essa crise é gerada pela falta de ética, de respeito e de hospitalidade entre os pares.

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

Contrariando este direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delegou à escola pública uma responsabilidade que transpõe suas fronteiras: investir nas opções pessoais dos indivíduos que a compõem. Ora, se o Estado é laico, como impor o Ensino Religioso na escola pública (mesmo sob a chancela de “facultativo e interconfessional”)? Percebemos uma contradição entre o sentido de escola laica e a aula de Ensino Religioso dentro da escola pública.

Como lidar com as tentativas esporádicas, e não menos insignificantes, de governantes e legisladores, de tornar o ensino religioso obrigatório? (Hoje ele é “facultativo”). Basta lembrarmos que no Estado do Rio de Janeiro foram estabelecidas aulas de religião com viés criacionista nas escolas do Estado, contudo essas aulas não prosperaram graças à reação da comunidade científica local. Em escolas confessionais o criacionismo era parte integrante somente das aulas de religião. Conforme reportagem da Revista Veja (CARELLI, 2009), atualmente, o criacionismo invadiu as aulas de Biologia dividindo território com a teoria evolucionista de Charles Darwin, embora as escolas evangélicas brasileiras procurem conciliar as ideias darwinistas com o criacionismo. A verdade é que, para os defensores da versão bíblica da criação do mundo, a teoria da evolução representa um inimigo a ser combatido a todo custo. Já na escola pública deve-se garantir o acesso ao conhecimento científico sem se deixar levar por dogmas da Bíblia, mesmo que se apresente a teoria criacionista.

Em 2005, o Conselho Estadual de Educação de Goiás propôs, através da Resolução n. 285, a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas do Estado, com matrícula facultativa, como solução contra os altos índices de violência nas escolas (GOIÁS, 2005). Na prática, o aluno é obrigado a assistir às aulas, e a formação eclética dos professores ainda caminha

vagarosamente. Já o Governo Federal, no final de 2008, sem muito alarde na imprensa, selou acordo com o Vaticano, através do Itamaraty, normatizando sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas (BRASIL, 2008). Mesmo que a diversidade religiosa tenha sido citada, a marca tendenciosa do acordo fica evidente.

Em relação ao ensino da História das Religiões e Ensino Religioso (ER), é preciso estabelecer e respeitar fronteiras claras. O Ensino Religioso pode favorecer o dogmatismo e a catequese na sala de aula, mesmo tendo a isenção e a pluralidade religiosa garantidas por lei. O ensino de uma religião e seus dogmas é responsabilidade de instituições religiosas, em suas diversas manifestações, e não pode invadir os limites da escola pública. Será que o professor de ER, possuidor de uma crença, de uma religião (ou não), saberá respeitar a cultura e as crenças dos alunos, ajudando-os a compreender o fenômeno religioso de maneira isenta e respeitosa?

Já a História das Religiões, estas compreendidas como manifestações culturais de um povo, assim como o estudo das diversidades culturais, podem e devem ser trabalhados na escola como exercícios de alteridade (PCN, v. 6). Contudo, é imprescindível a neutralidade do educador e a garantia de que todas as manifestações religiosas serão contempladas de forma isenta e democrática. Deve-se considerar que as religiões fazem parte da aventura humana, negá-las é inconcebível. Todavia, impô-las é um desrespeito à liberdade de escolha, direito indelével do indivíduo inserido em uma sociedade democrática.

Sobre o Ensino Religioso na escola, Ferreira (2001) faz a seguinte defesa:

No que se refere ao Ensino Religioso na Escola, sua importância é indiscutível. No entanto, é ao ser ministrado, em sua prática cotidiana, que os desafios são apresentados. É na interação com outras áreas do conhecimento, buscando *despertar o sentido da vida e do transcendente*, que o Ensino Religioso vai se solidificando e se diferenciando da catequese, que é específica da comunidade de fé. (FERREIRA, 2001, p. 50; grifo nosso)

Na história da humanidade, como é possível estudar o Egito sem explorar o culto aos mortos? A vida após a morte? Conhecer a trajetória dos hebreus é falar de monoteísmo, inédito nos povos de então (não esquecer que os hebreus tiveram grande influência do zoroastrismo persa na construção das dicotomias “bem *versus* mal”, “Deus *versus* Diabo”, por ocasião do exílio

na Pérsia). Como entender a Idade Média e não relembrar o obscurantismo da Igreja Católica, o massacre das Cruzadas, a Inquisição, a Reforma Protestante?... Falar de Bin Laden, Saddam Russein, George W. Bush e não compreender o fundamentalismo tanto islâmico como protestante, como atesta Boff (2002)? E ainda, tão perto de nós e tão em voga, como falar da influência da cultura afro na formação étnica brasileira se não falarmos do Candomblé?... Assim como, trabalhar com a história dos índios brasileiros e não explorar o Xamanismo? Logo, as religiões estão presentes ao longo da história da humanidade.

Nossa cultura ocidental foi edificada sobre os alicerces do legado greco-romano, de dominação e imposição ideológica da minoria dominante. Na Grécia, as grandes obras foram edificadas por mãos escravas. Em Roma, um dos maiores símbolos da Idade Antiga é o Coliseu, palco de atrocidades contra a vida humana... Nestes exemplos, entre tantos outros, fica evidente a marca belicista e sanguinária do Ocidente.

Já na Índia, mesmo palco de atrocidades étnicas e do sistema discriminatório de castas, o maior monumento foi construído em homenagem ao amor de um príncipe à sua amada morta: o Taj Mahal (É certo que o arquiteto fora morto para que jamais projetasse algo que superasse a beleza do famoso mausoléu.). É a Índia também o berço da yoga, prática hindu com mais de três mil anos, difundida e praticada no Ocidente atualmente como alternativa para resgatar o equilíbrio e a espiritualidade nessa nova Era de Aquário (TERRIN, 1996). Essa exigência caleidoscópica do educador é atestada por Ferreira (2001), quando afirma que o professor de Ensino Religioso precisa estar “aberto para a diversidade”. No entanto, o autor atesta o seguinte:

[...] o que se percebe é um desconhecimento da pluralidade cultural, comprometendo a investigação do fenômeno religioso ou mesmo valores éticos e morais que podem ser despertados por essa disciplina em contato com outras áreas. (FERREIRA, 2001, p. 51)

Sem fazer apologia a esta ou aquela cultura, todas cometeram atrocidades ao longo da história, seja a leste ou a oeste de Greenwich. O importante é a predisposição para encontrar pontos em comum, respeitar as particularidades de cada cultura, a fim de se promover a convivência pacífica entre os povos. Encontrar na diversidade a convergência, seja ela cultural, étnica, política ou religiosa. Ferreira acrescenta ainda:

A aprendizagem de valores, na sala de aula, dá-se num momento de interação com outras formas de se conceber o mundo, que tem sua origem nas religiões. Nesse sentido, o educador necessita estar aberto às diferenças religiosas e procurar por um saber que propicie ao educando uma reflexão crítica face à demanda do seu tempo, para que o mesmo exercite sua autonomia religiosa. (FERREIRA, 2001, p. 51)

O caminho para esta convivência harmoniosa passa indiscutivelmente pela ética e pela moralidade. E sobre isso, Durant (1996), ao analisar a solução ética apresentada por Platão, afirma: “a moralidade começa com associação, interdependência e organização”. Para que um grupo permaneça é preciso unidade e cooperação para os fins comuns. E que cooperação melhor poderia haver na convivência diplomática entre seres humanos distintos e complexos, unidos pelo ideal do pacto de convivência social harmoniosa?

A moralidade foi compreendida de várias formas ao longo da história do pensamento filosófico. Jesus, de acordo com os parâmetros religiosos, a apresentou como a bondade para com os fracos. Nietzsche já a destacou como a bravura dos fortes. Platão afirmou que a moralidade só poderia ser obtida pela eficiente harmonia do todo. Talvez todos estejam corretos. Mas quem poderá dizer qual das três verdades é fundamental para se estabelecer uma ética perfeita (DURANT, 1996)?

Nessa perspectiva, como lidar com um tema tão controverso quanto a religião dentro da escola pública sem evidenciar as opções individuais dos interlocutores, sejam eles alunos ou professores? Essa seria uma boa oportunidade para se evidenciar a práxis da pedagogia do conflito de que trata Niskier (2001), quando ele afirma que a “pedagogia do conflito é a pedagogia da divergência”, e, portanto, de diálogo entre iguais.

Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, crenças, escolhas é aprender o respeito ao outro, ou seja, a alteridade. O convívio entre “diferentes” é explicitação de aprendizagem a cada momento. E, quando o indivíduo tem a possibilidade de conhecer e apresentar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, crenças, ele se faz respeitar ao dar-se a conhecer (BRASIL, 1997, 52b). É preciso ainda investigar se nas aulas de Ensino Religioso prevalece o princípio maior da pedagogia do conflito: associação espontânea de pessoas. Verificar se não é mais um momento de imposições externas, como ocorre na pedagogia tradicional (PCN, v. 6).

Este trabalho pretende retratar, com seriedade, como o Ensino Religioso é trabalhado nas escolas públicas estaduais em Goiás, especificamente na cidade de Aparecida de Goiânia. Pretende refletir sobre o papel do professor diante de um tema tão subjetivo e polêmico, reconhecendo a existência do mistério e do inexplicável em terrenos tão invioláveis como o *ethos* sagrado a que todos temos direito, reconhecendo a incapacidade de lidarmos com o direito alheio.

Diante da amplitude do tema surge um questionamento: se o Estado brasileiro declara-se laico em sua Carta Magna, como é possível delinear conteúdos programáticos para o Ensino Religioso na escola pública? E mais: se somos um povo de uma rica variação étnica, como agradecer as manifestações religiosas da minoria na escola pública estadual, em particular, no Estado de Goiás?

Religião na escola: tolerar ou conviver?

A escola como microespaço social deve promover o diálogo, a temperança, a diplomacia. E nada mais divergente nos dias atuais que as questões religiosas. A quem é delegado o direito de eleger uma denominação em detrimento de outras? Qual religião é a melhor? Quem deveria julgá-las? (PCN, v. 6 (a))

[...] o Espírito de Deus, na sua unidade e na sua vitalidade, pode produzir as mais variadas formas de vida, sejam as culturas indígenas, as dançantes comunidades pentecostais africanas, as ordens monásticas, as experiências de contracultura, as religiões populares e até mesmo os estilos de vida em que nos sentimos em casa. Nos estilos de vida surgem novas formas de falar sobre Deus, sobre Cristo, sobre a salvação... E quem seria aquele que tomaria a espada para liquidar os diferentes? Com que direito? Quem quer que se atreva a liquidar os dissidentes está possuído da ilusão de ser o detentor do monopólio do divino e sucumbe à tentação e à crueldade da espada-eclesial ou secular, não importa. (ALVES, 2004, p. 27)

Em seu ensaio sobre a política como vocação, Max Weber afirma que o Estado é a entidade que possui a exclusividade do uso legítimo da ação coercitiva para garantir o cumprimento das leis. Logo, em um estado democrático é a lei que garante a liberdade individual, assim como os direitos e deveres, sejam eles do Estado ou do cidadão (WEBER, 1998). Ora, é

a lei que mantém a ordem social e que protege o cidadão, assegurando-lhe o direito à individualidade, até mesmo do próprio Estado quando este ultrapassa seus limites de atuação. Religião na escola pública não seria então uma incoerência muito grande? Como salvaguardar o direito às diversas manifestações religiosas e promover o diálogo?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no capítulo que trata da Pluralidade Cultural, há uma discussão salutar sobre o ensinar *versus* viver a pluralidade (PCN, v. 10, p. 57) e a necessidade de tratar de temas que envolvem a discriminação étnica, cultural e religiosa. A discussão respeitosa na escola pode promover o crescimento da comunidade escolar e a tolerância. Tolerância ou boa convivência?

A tolerância é uma virtude inerente à democracia. Nasce da noção de diversidade e da cidadania que lhe são pressupostos. Com relação a temas da espiritualidade, o importante é saber que temos de nos respeitar, sem constranger quem pensa de modo distinto do nosso.

Respeito independe de concordância e essa é a grande lição que a escola pode ensinar. É preciso distinguir com clareza a diferença entre ser livre para pensar o que quiser e ser livre para fazer o que quiser. O outro, a não violência, o respeito à diversidade, a ética e o cumprimento das leis são os contrapontos universais para a boa convivência. Habermas, em entrevista a Borridori (2004), expressou isso de maneira concisa:

No interior de uma comunidade democrática, cujos cidadãos concedem reciprocamente direitos iguais uns aos outros, não sobra espaço para que a autoridade determine unilateralmente as fronteiras do que deve ser tolerado. Na base dos direitos iguais dos cidadãos e do respeito recíproco de um pelo outro, ninguém possui o privilégio de estabelecer as fronteiras da tolerância, do ponto de vista de suas próprias preferências e orientações segundo valores. (BORRIDORI, 2004, p. 85)

Habermas (2004) postula que a posição do homem tolerante, do sistema tolerante é uma posição de diálogo. Há um compromisso, implícito ou não, consciente ou inconsciente, de ao aceitar participar de uma discussão, de um diálogo, o indivíduo pode ser convencido ou convencer seu oponente desde que vencido pelo melhor argumento. Logo, a tolerância não é apenas a disposição de conviver pacificamente com o oponente ideológico, mas, sobretudo, se dispor a levar em consideração seus argumentos. O importante é garantir ao outro a possibilidade de julgamento e de aceitação resguardando a esfera de aceitação do outro, mesmo no campo religioso.

O filósofo afirma ainda que a busca incessante pela tolerância vem após a constatação da intolerância, do desrespeito ao direito à diversidade e à liberdade de pensamento. É esse diálogo, esse ponto em comum, a coragem de entrar em uma discussão (religiosa, ideológica, política, cultural...) e respeitar o ponto de vista do outro, tentar conhecer suas motivações e seu juízo ético que propiciam a verdadeira tolerância.

Nesse mesmo livro, Borradori (2004) entrevista Jacques Derrida, o qual faz contraponto com Habermas. Derrida afirma que a tolerância agrega uma postura arrogante e condescendente daquele que detém poder para com o dominado. Tolerar é, então, uma abertura vigiada, “protetora da soberania”, restrita, dimensionada – uma hospitalidade condicional. Para Derrida, “oferecemos hospitalidade somente sob a condição de que o outro obedeça às nossas regras, ao nosso modo de vida, até mesmo a nossa linguagem, a nossa cultura, a nosso sistema político”, e também a nossa religião. Mais amplo que o sentido de tolerância defendido por Habermas, Jacques Derrida afirma nessa entrevista que a boa convivência ocorre pela hospitalidade pura e incondicional, que é aquela que

[...] abre-se ou está aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estrangeiro, como um recém-chegado, não-identificado e imprevisível, em suma tolerante ao outro. (BORRIDORI, 2004, p. 138)

Entretanto, o autor esclarece que a hospitalidade incondicional é impossível de ser estruturada, porém seu conceito é que nos permite conceber o outro, a alteridade do outro, e nos permite aceitar que alguém entre em nossas vidas sem ter sido convidado. Derrida é enfático ao afirmar que

a tolerância é, na verdade, o oposto da hospitalidade. Ou pelo menos o seu limite. Se alguém acha que estou sendo hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar a minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu “lar”, minha soberania, o meu “eu posso” (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião etc.). (BORRIDORI, 2004, p. 137)

As duas teorias sobre a tolerância (ou boa convivência) se completam e até ampliam o significado do outro, da consciência da alteridade defendida por Levinas (2004). É possível conviver com o diferente respeitando suas opções e particularidades, reservando imaculada a individualidade em nome da boa convivência e do diálogo.

O embate respeitoso é possível e pôde ser atestado no confronto entre um leigo convicto, Umberto Eco, e um cardeal do Vaticano, Carlo Maria Martini. Ambos se dispuseram a dialogar, arguir, contestar ideias recíprocas de maneira sensata, honesta e amistosa por cartas divulgadas publicamente, provando que o diálogo é o melhor caminho para compreender o outro (ECO; MARTINI, 2004). Na sua posição assumida de não crente, Umberto Eco esclarece essa questão da seguinte forma:

Quando qualquer autoridade religiosa de qualquer confissão se pronuncia sobre problemas concernentes a princípios da ética natural, os leigos devem reconhecer-lhe este direito: podem concordar ou não com sua posição, mas não têm nenhuma razão para contestar-lhe o direito de expressá-la, mesmo como crítica ao modo de viver do não crente. Os leigos têm razão para reagir apenas em um caso: quando uma confissão tende a impor aos não crentes (ou aos crentes de outra fé) comportamentos que as leis do Estado ou de suas religiões proíbem, ou a proibir-lhes outros que as leis do Estado ou de suas religiões, ao contrário, permitem. (ECO; MARTINI, 2004, p. 44)

Se o Ensino Religioso nas escolas públicas se propuser a conceber que todos têm o direito de escolher a própria religião (e até mesmo o direito de não ter religião), que é possível a convivência respeitosa e o diálogo, que o diferente não é melhor, nem pior, só diferente, aí sim, estará cumprido o seu grande e devido papel.

Contudo, o peso da nomenclatura – subentende-se a pretensão de ensinar algo – pode favorecer o desenvolvimento de posturas dogmáticas. Nesse sentido, o cardeal do Vaticano, Carlo Maria Martini, aponta uma alternativa mais coerente – a Ética:

É muito importante que exista um terreno comum a leigos e crentes no plano da ética, para que possam trabalhar juntos para a promoção do homem, para a justiça e para a paz. É óbvio que o apelo à dignidade humana é um princípio que funda um sentir e um operar comuns: nunca usar o outro como instrumento, respeitar em qualquer caso e sempre sua inviolabilidade, considerar sempre cada pessoa como realidade indisponível e intangível. (ECO; MARTINI, 2004, p. 75)

Para Ferreira (2001), o educador de Ensino Religioso deve “compreender o espaço da sala de aula como lugar de diferenças e conflitos, de alquimia de palavras e de magia das pessoas.” Deve-se despertar no educando valores

humanos mediante “a procura incessante pela justiça, mediante um diálogo respeitoso face à presença do mistério”, levando-o a construir um “processo de aprendizagem de princípios éticos e morais”, possibilitando o florescer da esperança e da utopia.

Neste primeiro tópico, tratamos da escola como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e com compromisso com a cidadania, gerando em seu meio relações, práticas e valores os quais necessitam de diálogo que promova a boa convivência. Assim, a Pluralidade Cultural “contribuirá para a vinculação efetiva da escola a uma sociedade democrática”.

O Ensino Religioso no Brasil – breve histórico

Ao considerar e abordar algumas questões históricas na História da Educação brasileira, trazemos à luz uma discussão histórica sobre o Ensino Religioso para uma melhor compreensão e contextualização dessa temática. Durante séculos, o Ensino Religioso foi orientado e ministrado pela Igreja Católica Apostólica Romana, por intermédio do sistema de Padroado, como uma prática educativa catequética que o colocava como instrumento de doutrinação. Esse sistema de Padroado foi extinto pelo Decreto n. 119 “A”, de 7 de janeiro de 1890. Tal fato – juntamente com a promulgação da primeira Constituição da República, em 1891, que expressava a laicidade do ensino – foi uma tentativa de separar a Igreja do Estado, “não em nome de uma religião, mas em nome da liberdade”, como justificou Ruy Barbosa, autor do Decreto.

Essa atitude causou grandes celeumas entre o Estado e a Igreja, obrigando a segunda, mesmo contra a sua vontade, a ter um direcionamento em defesa da liberdade religiosa, da liberdade de consciência. Tanto que o Ensino Religioso voltou a ser inserido, após alguns anos, na Constituição de 1934, que, em seu Artigo 153, admite o mesmo, mas de caráter facultativo aos alunos. Ele foi mantido nas demais Constituições Federais (1937, 1946, 1967 e 1988), nas Leis Federais n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 33 recebeu nova redação na Lei n. 9.475/97). O caráter facultativo permanece até hoje, mesmo após ter sido considerado como área de conhecimento – pelo Parecer n. CEB 4, de 29/1/1998, que colocou em pauta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; e pela Resolução n. 2, de 07/04/1998, da Câmara de

Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, o Ensino Religioso tem uma episteme própria, garantida nas instituições de ensino pela Constituição Federal, e passou a ser uma disciplina como as demais que compõem o currículo escolar. Contudo, a Constituição Brasileira, que declara o Estado Laico, não poderia admitir uma incoerência dessa amplitude.

A educação no Brasil Colônia (1500 a 1822), segundo Campos (2008), vivenciou três fases: a fase do domínio dos jesuítas, a das reformas pombalinas e, por último, a da chegada da Família Real. O pensamento católico medieval dominou o cenário pedagógico brasileiro desde a vinda dos jesuítas – que compunham a Companhia de Jesus –, em 1549, até a metade do século XVIII, em 1759, quando foram expulsos. Retornaram em 1847. Até hoje, a educação tradicional defende o trabalho dos jesuítas. O Ensino Religioso tinha caráter dogmático, catequético e era uma forma de dominação europeia (VALDEZ, 2003).

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola, em 1534, dentro do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante. Seu principal objetivo era deter o avanço protestante em duas frentes, uma educacional e outra missionária. Os jesuítas não foram os únicos a se ocupar da educação da colônia; franciscanos, carmelitas, beneditinos e oratorianos tiveram suas casas de ensino. Mas foram os jesuítas que se destacaram por um trabalho abrangente, consistente e bem estruturado nas suas propostas e métodos (TEIXEIRA, 2000). Entre 1550 e 1750, cerca de vinte colégios foram construídos pela Companhia nas principais vilas e cidades. A escola de primeiras letras foi um instrumento de que lançaram mão os jesuítas para alcançarem seu objetivo mais importante: a difusão e a conservação da fé católica entre senhores de engenho, colonos, negros escravos e índios.

Ratium Studiorum, que consistia no ensino de letras e artes liberais, era o guia completo dos estudos, dos métodos e a base filosófica da Companhia de Jesus. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Essa educação humanística e também baseada no modelo clássico greco-romano era totalmente alheia à realidade brasileira (NISKIER, 2001), até mesmo na preparação cuidadosa de professores para que fossem evitados os desvios ideológicos e para que se garantisse a uniformidade de pensamento e de ação. Resultou ainda dessa educação o preconceito quanto ao ensino profissional, mantido até os nossos dias.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, deixaram de existir, repentinamente, dezoito estabelecimentos de ensino secundário e cerca de 25 escolas *de ler e escrever*. Em seu lugar passaram a ser instruídas algumas aulas régias, sem nenhuma ordenação entre elas.

Segundo Pilleti (1996), o objetivo das reformas pombalinas foi substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado. A expulsão dos jesuítas teve como consequência a desorganização e a desestruturação do ensino colonial.

Com a introdução do iluminismo europeu no Brasil, por meio de intelectuais e estudantes de instrução laica, foi que a teoria da educação brasileira conseguiu dar os primeiros passos para a sua desvinculação da Igreja Católica (GADOTTI, 2002).

Numerosas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, ocorridas nos séculos XVIII e XIX, no âmbito do desenvolvimento capitalista, levaram à independência das colônias espanholas e portuguesas, sob o patrocínio da Inglaterra.

A vinda da Família Real e a Independência contribuíram no sentido de que se orientasse a educação brasileira para a formação das elites dirigentes, sob forte influência da Igreja Católica. Além de algumas iniciativas legais – método Lancaster, criação de escolas, gratuidade do ensino, entre outras –, nada mais foi feito pelo governo central em benefício do ensino primário. Este foi deixado ao encargo dos governos provinciais.

Mesmo com a promulgação da primeira lei orgânica do ensino primário, em 1827, o ensino da moral cristã e “doutrina da Religião Católica Apostólica Romana” (BRETAS, 1991) foi garantido por lei, provando que permanecia inalterada a cumplicidade entre o Estado e a Igreja Católica.

A Primeira República frustrou os ideais republicanos – federação, democracia, convivência social, progresso econômico, independência cultural. Nesse período questionou-se a educação elitista. Devido a uma crise em vários setores da vida brasileira – político, econômico, cultural e social –, essa educação elitista entrou em crise, resultando em diversas discussões e desembocando na Revolução de 30, estopim para grandes transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro (PILETTI, 1996).

O século XX, na década de 20, foi o início de uma série de reformas educacionais realizadas por intelectuais que impulsionaram o debate educacional, “superando gradativamente a educação jesuítica tradicional, conservadora [...]” (GADOTTI, 2002, p. 230).

Rui Barbosa foi o primeiro a pregar no Brasil a liberdade de ensino, a escola pública laica e a instrução obrigatória. Neste momento, a Igreja Católica perdeu o monopólio educacional e voltou ao cenário com o movimento liberal da década de 30. Os católicos e os liberais representaram grupos diferentes, correntes históricas opostas, porém não antagônicas. Os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e os segundos, um cunho mais democrático (GADOTTI, 2002, p. 233).

As escolas católicas brasileiras se fortaleceram ao longo dos anos, sempre apoiadas pelos governos estabelecidos com a denominação de “instituição filantrópica sem fins lucrativos”, beneficiadas, obviamente, com isenções tributárias e mensalidades pouco populares.

O prestígio e a força das instituições católicas, representadas pela Associação de Educação Católica (AEC), vêm do seu braço social por meio das Pastorais das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) e da força política da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A bancada católica na Câmara Federal sempre teve muito prestígio e foi reforçada pela bancada evangélica, principalmente a partir da Constituição de 1988, quando uniram forças para garantir interesses cristãos comuns.

Caron (1988, p. 23), religiosa e defensora do ER na escola pública, entende que a não inclusão da disciplina nas escolas públicas é uma discriminação religiosa e que o educando deve ter “assegurada uma educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive a religiosa, independente da concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza”. Ela descreve a prática do Ensino Religioso na segunda metade do século XX da seguinte forma:

A prática do Ensino Religioso, que vem sendo renovada desde meados dos anos 60, normalmente é precedida de discussões sobre a natureza da matéria. Na década de 70 começa a existir certa distinção entre Catequese e ER. Nos anos 80 há uma busca de maior clareza da questão e grande esforço em definir o objeto de ensino para que se adote metodologia adequada aos princípios que o configuram como elemento próprio da escola e não da igreja (...). (CARON, 1998, p. 23)

Contudo, resta saber se entre as quatro paredes das salas de aula o professor saberá resistir à tentação doutrinária e à missão evangelizadora e saberá desvincular sua fé do seu papel de professor na sala de aula. Como ele irá tratar as religiões alternativas, primitivas, politeístas, condenadas e rechaçadas pela igreja católica e evangélica?

O Ensino Religioso foi inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, Art. 33. Inicialmente, tentou-se uma isenção do Estado com o acréscimo da expressão “sem ônus para os cofres públicos”, a qual foi retirada na Lei n. 9.475/97:

Art. 1º O art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de 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.”

Como vimos, o Brasil é um país de tradição católica e desde o princípio o Ensino Religioso esteve ligado à perspectiva católica. Reconhecemos que houve o surgimento e o fortalecimento de manifestações protestantes, evangélicas, pentecostais, neopentecostais, espíritas e tantas outras. Todavia, essa abordagem não é o nosso objeto de estudo.

Mas, e na sala de aula? Nas instituições públicas do Estado de Goiás, um professor fanático pode, sim, utilizar seu poder de persuasão e propagar sua fé em uma sala de ensino mantida pelo Estado e que deveria garantir o espaço laico. Escola pública não é lugar de orações, testemunhos de fé e evangelização.

Aspectos curriculares do Ensino Religioso em Goiás

A Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE) elaborou o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio – Ensino Religioso*, por meio da Superintendência de Ensino Fundamental e Superintendência de Ensino Médio e com a participação da Comissão Interconfessional do Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO), criada em 1995 (GOIÁS, 1995). Esse documento foi denominado *Diretrizes*

Curriculares para o Ensino Religioso. A comissão escolhida para assessorar a Secretaria Estadual de Educação era ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entidade da Igreja Católica. Após o início das atividades, as igrejas evangélicas foram convidadas a participar da elaboração do documento. Percebemos, na sua criação, que esse documento não foi pautado pela imparcialidade, já que inicialmente somente a CNBB foi chamada e em seguida as igrejas evangélicas. O *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio – Ensino Religioso* tratava exclusivamente de temas ligados ao cristianismo, seus dogmas e ensinamentos. Não houve espaço para as demais religiões, integrantes do conjunto das manifestações religiosas do Brasil.

A partir de 2004, numa parceria com o Instituto Ayrton Senna, a Secretaria Estadual de Educação adotou o Projeto Aprender, e com ele as matrizes de habilidades para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental em todas as áreas do conhecimento, inclusive no Ensino Religioso. Em 2008, a SEE, por meio da Coordenação de Ensino Fundamental (COEF), elaborou sua própria versão do Projeto Aprender, denominada Projeto Aprendizagem: proposta pedagógica de gerenciamento e acompanhamento do ensino fundamental de 1º ao 9º ano. Construiu-se então um novo documento: as *Matrizes Curriculares* para o 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Nele estão contidas as Matrizes de Habilidades do Ensino Religioso, elaboradas com o intuito de oferecer um norte para o professor e promover uma padronização curricular mínima para as instituições públicas estaduais.

Essa nova matriz foi elaborada sobre três eixos:

- 1) Cultura e Tradições Religiosas – trabalha com a filosofia da tradição religiosa: a ideia do transcendente;
- 2) Ritos – lida com os símbolos: busca a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa;
- 3) Ethos – trabalha com o conceito de alteridade: orientações para o relacionamento com o outro.

Nota-se um avanço conceitual de um documento para o outro; manteve-se a isenção e abriu-se espaço, pela primeira vez, para a alteridade dentro da escola pública. Há, porém, uma resistência por parte dos professores em seguir as orientações das matrizes de habilidades. Na pesquisa de campo que realizamos, apenas 23% dos entrevistados disseram seguir a matriz do Ensino Religioso.

Por que a maioria das professoras entrevistadas não segue as orientações das matrizes? Não abordamos tal questão no questionário realizado, porém, é possível concluir que, primeiramente, trata-se de orientações que vêm de cima para baixo, isto é, as professoras não participaram do processo de discussão na elaboração desse documento. Em segundo lugar, observa-se um visível despreparo das professoras para seguir as orientações. Essas conclusões são apenas inferências que carecem de maior investigação.

Conforme atestamos em nossa pesquisa de campo, pouco mais da metade afirmou que os alunos não são obrigados a participar das aulas, porém, a observação em campo contesta esse dado da pesquisa. Os alunos não são informados de que a aula de Ensino Religioso é facultativa e são obrigados a participar delas. Por quê? Talvez, em primeiro lugar, por serem crianças da primeira fase do ensino fundamental; crianças desse nível de ensino não podem ficar soltas, sozinhas no pátio, devem estar sob a responsabilidade ou o olhar de um professor. Em segundo lugar, devido ao interesse em difundir determinada doutrina entre os alunos, conforme se observa no próximo parágrafo.

Cerca de 33% dos professores falam abertamente da sua opção religiosa para os alunos. Ora, o educador tem uma ascensão moral sobre os educandos. Sua postura, seus exemplos e suas opiniões podem adquirir um padrão rígido de conduta para aqueles que não desenvolveram uma postura definida, como crianças e adolescentes. Logo, os educandos são vulneráveis a esse tipo de doutrinação religiosa.

Ferreira (2001) ressalta que a relevância interdisciplinar do Ensino Religioso pode contribuir para a construção de uma “ética contemporânea” baseada na alteridade, responsabilidade e solidariedade. Ele completa que o “educador dessa área deve estar aberto para a diversidade cultural”, uma vez que “as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo dos tempos, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas relações com o meio e com os outros grupos e na produção de conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 121(a)).

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que a disciplina é parte integrante da formação básica do cidadão e que ela deve ser ministrada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Na LDB fica assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, sendo vedada qualquer forma de proselitismo. Sendo assim, o professor de Ensino Religioso deve estar disposto a ouvir, compartilhar,

conhecer e respeitar as mais diversas manifestações religiosas e não somente a sua. Ressaltamos ainda que o peso do nome *Ensino* (ensinar algo) *Religioso* (ligado à religião... qual?) pode abrir espaço para a catequese, mesmo sendo vedada pela lei.

Mas o Estado não é laico? Sim, além de o Estado não ter religião, teoricamente ou ideologicamente, ele ainda é coisa de todos (*res publica*). Por isso, o Ensino Religioso proposto pelo Estado, por meio de suas escolas, não pode fazer apologia a nenhuma religião nem defender nenhuma crença, mesmo que seja da maioria da população. Ensino Religioso não é catequese, nem doutrina, nem teologia de uma religião ou Igreja, mas o contato do aluno com as tradições, ritos, símbolos e mitos religiosos que, por sua dimensão de defesa da vida, poderiam ajudá-lo a ser mais humano, integral, tolerante e íntegro.

E no dia a dia da sala de aula? A práxis revela o desvirtuamento de um conceito tão caro ao Estado democrático que é a sua laicidade? A Filosofia ou a Ética não cumpriram bem o papel para o exercício da alteridade? Acreditamos que tais abordagens/disciplinas, de caráter universal, atenderiam aos objetivos gerais e específicos a que se propõe o Ensino Religioso e não abririam espaço para a doutrinação nem para a domesticação dos alunos. Apesar da ideia do Estado laico, o governo tem compromissos com este ou aquele segmento social, é por isso que existe a contradição entre discurso de laicidade e inserção de ensino religioso. Além disso, os próprios governantes, ao fazerem parte de uma doutrina, elaboram leis tendo em vista sua visão de mundo, seus compromissos com determinados grupos sociais e religiosos.

Silva (2003) alerta para a construção de um “currículo oculto” nas escolas. O currículo oculto, segundo o autor, é constituído “por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. É preciso saber que interesses estão por trás das imposições curriculares oficiais. Será que o peso das representações políticas católicas e evangélicas influenciou na composição da lei que apresenta o Ensino Religioso como parte integrante da matriz curricular oficial? Com que objetivo a disciplina Ensino Religioso permanece na escola pública? Domesticação, doutrinação, alienação, adequação...?

Os discursos e as práticas do Ensino Religioso em Aparecida de Goiânia – uma amostragem

A pesquisa de campo que compôs os dados deste trabalho foi realizada com um grupo de professoras de escolas públicas estaduais de Goiás, da cidade de Aparecida de Goiânia, entre outubro de 2008 e abril de 2009. A maioria absoluta de mulheres na pesquisa não foi intencional, é que há uma tendência histórica de o professor da primeira fase ser do sexo feminino. Inicialmente, pensamos em realizar uma observação do desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso na própria sala de aula. Contudo, a resistência velada de algumas escolas acarretou uma mudança de estratégia.

Realizamos um questionário com perguntas fechadas, que foram respondidas por 32 professoras da primeira fase do ensino fundamental. A grande maioria das professoras que ministram Ensino Religioso é efetiva e 60% delas são oriundas do curso de Pedagogia. Apesar de apenas 10% admitirem que ministram aula de ER para complementar a carga horária, mesmo porque o regime da primeira fase do Estado ainda mantém um único professor por turma, atestamos, por conversas informais, que muitos educadores, especialmente na segunda fase, assumem essas aulas para complemento de carga horária. Cremos que as entrevistadas não ficaram à vontade em assumir essa condição por escrito. Preferiram ressaltar a possibilidade de trabalhar a tolerância religiosa e os valores humanos na escola.

Verificamos aqui uma importante contradição. As professoras admitiram não seguir as orientações da Secretaria Estadual de Educação/Coordenação de Ensino Fundamental, mas assumiram seu discurso politicamente correto. Está havendo uma prática discursiva e não uma prática efetiva, e elas estão apenas complementando sua carga horária (na segunda fase), fato atestado em conversas informais, mas não por escrito, já que isso poderia comprometê-las. Não se pode falar em oportunismo das professoras, mas a partir da situação ou da ação social delas podemos compreender que incorporam o discurso oficial da pluralidade cultural, embora na prática demonstrem não estar preparadas para efetivá-lo, para experimentá-lo e vivenciá-lo. A questão da complementação da carga horária é contingente ou circunstancial.

A incorporação do discurso oficial sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa, com a inserção do Ensino Religioso na escola, foi cons-

tatada a partir da observação de que um grande percentual, 72% das entrevistadas, acredita que o Ensino Religioso é uma opção para promover o diálogo entre as diversas manifestações religiosas e resgatar valores humanos. Essa constatação confirma as expectativas de Ferreira (2001):

Assim sendo, o educador dessa área necessita compreender o espaço da sala de aula como lugar de diferenças e conflitos, de alquimia das palavras e de magia das pessoas. Deve tornar-se um profissional sem certezas, despertando no outro o respeito mútuo, a solidariedade, a procura incessante pela justiça mediante um diálogo respeitoso face à presença do mistério. (FERREIRA, 2001, p. 52)

Quanto à obrigatoriedade da presença do aluno durante as aulas, 52% afirmaram que os alunos não são obrigados a participar, 45% admitiram que os alunos são obrigados a assistir às aulas. Ora, a LDB, no artigo 33, deixa bem claro que as aulas de Ensino Religioso são facultativas. Atestamos, na prática, que na primeira fase, pela sua dinâmica, não existe essa possibilidade. Com relação à declaração aberta de sua opção religiosa na sala de aula, as professoras se manifestaram da seguinte forma: 33% admitiram revelar sua opção religiosa; 45% não a revelam; 19% a revelam algumas vezes; apenas 3% nada declararam. As respostas apresentam certo equilíbrio e denotam uma despreocupação com a socialização de aspectos ligados à vida pessoal do professor, o que confirma a premissa de que a neutralidade em relação à realidade não existe, o sujeito social e o pesquisador sempre fazem escolhas. Agora, se tomarmos a soma das afirmativas das que admitiram abertamente sua opção religiosa com aquelas que a admitiram vez por outra, o percentual ultrapassa a metade, perfazendo 52% do total.

Quanto ao objetivo maior do Ensino Religioso, as professoras (68%) entendem que é promover o diálogo, o respeito mútuo, a não violência e a tolerância religiosa. Verificamos, mais uma vez, que o discurso se distancia da prática, uma vez que o Ensino Religioso é marcado pela imposição curricular e não abre espaço para as minorias religiosas, como demonstramos na questão seguinte (Tabela 1). Atestamos ainda que o Cristianismo é o credo mais difundido pelos professores. Somente 3% revelaram conhecer e abordar em sala de aula o Candomblé e a Umbanda, e ninguém citou o Xamanismo, o Xintoísmo, nem a Wicca.

Tabela 1. Proporções com que algumas religiões são abordadas nas aulas de Ensino Religioso na cidade de Aparecida de Goiânia, segundo a amostragem

Budismo	6%	Islamismo	8%	Wicca	0%
Candomblé	2%	Judaísmo	6%	Nenhuma	19%
Cristianismo	43%	Umbanda	1%	Branco	4%
Espiritismo	6%	Xamanismo	0%		
Hinduísmo	0%	Xintoísmo	0%		

Fonte: Pesquisa de campo da autora

O Candomblé é parte da herança cultural afro que compõe o mosaico da identidade nacional brasileira. A Umbanda é uma religião genuinamente brasileira, criada a partir do Candomblé. Percebe-se que a orientação curricular das matrizes do ER é inoperante e ineficaz. O preconceito, mesmo que negado ou velado, ainda está presente em nossas escolas. As aulas de ER poderiam se tornar momentos de aproximação cultural, mas isso está sendo negligenciado nas salas de aula da escola pública estadual em Goiás. Além disso, observa-se que estão sendo descumpridas as determinações da Lei n. 10.639/03, que determina o estudo das culturas de matrizes africanas na formação da história e do povo brasileiro, conforme o artigo abaixo:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º *Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras.* (BRASIL, Lei n. 10.639, 2003; grifo nosso)

A implantação da Lei n. 10.639/03 apresenta algumas dificuldades, após quase dez anos de sanção, uma vez que o material didático a respeito das culturas africanas ainda é bastante escasso no mercado editorial. O número de especialistas no assunto tem crescido, mas ainda não é o suficiente para atender à demanda. E quanto ao aspecto religioso, o preconceito e

o dogmatismo se tornam uma barreira para uma efetiva aplicação da lei, especialmente na área de Ensino Religioso.

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, também incluiu a obrigatoriedade do estudo das culturas indígenas na educação básica, o que pressupõe que se deveriam estudar também as religiões indígenas como fenômeno cultural e no contexto da formação do povo, da cultura e da história brasileira. E quanto às outras religiões que são tradicionalmente associadas a outros povos que ajudaram a formar a cultura e o povo brasileiro, como os libaneses e os japoneses, não deveriam ser também contempladas pela Lei?

É perceptível a falta de planejamento e de metas para a disciplina Ensino Religioso. Os professores assumem, de maneira pessoal, os temas a serem abordados ao aderirem, preferencialmente, às aulas dialógicas. Cinquenta e oito por cento das professoras declararam que conhecem a matriz de habilidades do Ensino Religioso da SEE, contudo, somente 23% admitiram seguir suas orientações. Tal fato pode ser justificado pela falta de objetividade e de discernimento sobre o verdadeiro objetivo da compreensão do fenômeno religioso.

Consideramos que, apesar de promover a alteridade e a possibilidade de um diálogo amplo entre diversas manifestações religiosas, a orientação curricular das matrizes de habilidades do ER é inoperante e ineficaz, talvez por ser uma imposição unilateral. Mas esta é uma outra discussão.

Conclusão

Vivemos uma crise mundial. Crise familiar, educacional, econômica, política e social. Isso é resultado do impasse que a pós-modernidade nos impôs: não aceitamos mais o autoritarismo; em contrapartida, não sabemos lidar com a permissividade gerada pelo liberalismo. Essas crises devem fazer parte do debate social para encontrarmos novos caminhos. O quadro caótico atingiu também a escola, que vive uma grande crise. Ela se apresenta inoperante e reprodutora de discriminações, violências e exclusões que perpetuam o atual quadro lamentável da sociedade pós-moderna, particularmente no Brasil. O Ensino Religioso surge como a panaceia para a crise de valores humanos que vivemos.

O Estado democrático precisa resguardar o direito indelével do cidadão de fazer suas opções pessoais com liberdade – premissa fundamental

da democracia –, sejam elas acerca da religiosidade, da sexualidade ou do posicionamento político de cada indivíduo. A separação do Estado e da Igreja foi um grande avanço proporcionado pelo Iluminismo. A escola pública gratuita e obrigatória é sustentada pelo Estado, seja financeira, ideológica ou legalmente. Logo, ela deve ser laica.

Refletir sobre a religiosidade/espiritualidade constitui uma maneira de contribuir com a paz mundial. As religiões surgiram da busca do ser humano, desde a Pré-História até os dias de hoje, por respostas às questões mais íntimas. Por que existimos? De onde viemos? Ao morrer, para onde vamos? O que significa viver? Marilena Chauí diferencia ainda o sagrado (o mistério, o insondável, o intransponível) e a religião (ligação com o sagrado, espaço de comunhão, troca, união com o transcendente). Fromm destaca a necessidade religiosa como “parte integrante das condições básicas da espécie humana” (FROMM, 1962).

De convergente entre tantas religiões, destacamos a paz. As saudações existentes em todas as religiões (*shalom* para os judeus; *salam* para os muçulmanos; *gashô*, ensinado pelo Zen Budismo; adeptos do Candomblé transmitem o *Axé*; os hindus se saúdam com *nemastê*; os cristãos desejam a *paz de Cristo* e assim por diante) demonstram que a paz, tão desejada desde sempre, é premissa básica para uma convivência de respeito, solidariedade e pluralismo. Seja a paz de espírito ou a paz entre os homens. Logo, nada mais pertinente que exercitar a boa convivência no *ethos* escolar.

Ethos, vocábulo grego, significa ética, no sentido de casa, moradia humana essencialmente. Dessa forma, pode-se compreender que todo espaço de construção do ser em busca do bem viver é um processo permanente, seja esse espaço o próprio corpo, a casa, o bairro, a escola, a cidade, o país, o mundo, inseridos em uma sociedade com seus costumes, e até o nosso planeta (FERREIRA, 2001).

Numa época em que a guerra é solução para questões políticas e econômicas, e o nome de Deus justifica fundamentalismos, bombardeios, atentados terroristas, invasões (e isso não é privilégio dos tempos atuais, basta lembrar as páginas sangrentas das Cruzadas), parece impróprio falar de religião dentro da sala de aula. Mas, longe do sentido doutrinário de que se revestiu o Ensino Religioso, atestado pela teoria do criacionismo nas aulas de Biologia, conhecer as diversas manifestações místicas pode ser boa ferramenta para fomentar o respeito e o diálogo.

A pesquisa de campo realizada proporcionou o confronto entre a teoria e a prática, atestando que o Cristianismo (católico, protestante ou neopentecostal) é privilegiado, sim, em detrimento das manifestações de origem afro e orientais.

A obrigatoriedade do Ensino Religioso existe, de fato, e o movimento em prol da sua legitimação na escola pública assume postura fundamentalista, abrindo espaço para o proselitismo e para a doutrinação da religião dominante.

Acreditamos que a escola pública não é espaço de difusão de ideologias. É espaço democrático pluralista e sistêmico. Acreditamos que não há como ignorar a espiritualidade, inerente à espécie humana, mas essa amplitude da natureza do homem pode ser abordada através da Ética, Filosofia e pela educação em Valores Humanos. Todas essas abordagens são universais e não ferem a nossa Constituição. São alternativas que seriam uma sensata direção rumo ao resgate do diálogo, do respeito, da alteridade, da boa convivência, seja na escola ou na sociedade, que todos almejamos.

Compreendendo o homem como um ser completo e complexo, é preciso desvendar a face espiritual, que lhe é inerente, e delegar-lhe o direito à opção religiosa/mística/espiritual que lhe aprouver. Compreender e desvendar o mundo da fé, de forma imparcial, é imprescindível para compreender a trajetória humana na grande Gaia e ter fé no mundo.

Entretanto, espiritualidade não se ensina. É uma experiência única, pessoal e humana. Segundo Chauí, *Ensino* (ato de ensinar, instruir, mostrar caminhos, intermediar) *Religioso* (relacionado à religião – doutrinação e/ou ligação com o transcendente) dentro dos limites do espaço público educacional é invasivo e dogmático.

Referências

- ALVES, R. *Dogmatismo & tolerância*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BOFF, L. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- BORRITORI, G. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Tradução de Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BOSCOV, I. Choque de civilizações. *Revista Veja*, São Paulo: Abril, ed. 1904, ano 38, n. 18, p. 196-203, maio 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais*, v. 8a. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, v. 10b. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: <www.itamaraty.gov.br>, nota n. 637. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRETAS, G. F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. p. 125-126.

CAMPOS, K. de O. Aspectos históricos da Educação no Brasil. *Apostila do curso de Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental*, Goiânia: CEGRAF/UFG, v. 1, módulos 1 e 2, p. 74-97, 2009.

CARELLI, G. A Darwin o que é de Darwin. *Revista Veja*, São Paulo: Abril, ed. 2099, ano 42, n. 6, p. 73-83, 2009.

CARON, L. (Org.). *O ensino religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2004. (Série Novo Ensino Médio).

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2003.

DURANT, W. *A História da Filosofia*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.

DUTRA, C. E. G. *Guia de referência da LDB/96 – com atualizações*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ECO, H.; MARTINI, C. M. *Em que creem os que não creem?* Tradução de Eliana Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FERREIRA, A. C. *Ensino Religioso nas fronteiras da ética: subsídios pedagógicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1962.

FROMM, E. *Ter ou ser?* Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa Curricular Mínimo de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental*. Goiânia: SUPEFM, 1995.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução CEE n. 285*, de 9 de dezembro de 2005. Estabelece critérios para a oferta de Ensino Religioso nas escolas do Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Matrizes Curriculares (Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano)*. Goiânia: SEE, 2009.

HABERMAS, J. *Teoria da adaptação*. Disponível em: <<http://atualaula.vilabol.com.br/habermas>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LELOUP, J. Y. *O Evangelho de Maria: Miriam de Magdala*. Tradução de Lise Mary Alves de Lima. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NISKIER, A. *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola, 2001.

PILLETI, N. & PILLETI, C. *História da educação*. São Paulo: Ática, 1996.

RONÁI, P. *Dicionário Universal das Citações*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985. p. 832.

SABINO, M. Continuar para mudar. *Veja*. São Paulo, ed. 1992, ano 38, n. 17, p. 64-71, abr. 2005.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, F. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Global, 2000.

TERRIN, A. N. *Nova Era: a religiosidade do pós-moderno*. São Paulo: Loyola, 1996.

VALDEZ, D. *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Alternativa, 2003. (Coleção História de Goiás).

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1998.

WILGES, I. *Cultura religiosa: as religiões do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Filme analisado:

CRUZADA (*Kingdom of Heaven*). EUA/Inglaterra/Espanha, 2005. Direção: Ridley Scott.

.....

Recebido em: 31 jul. 2012

Aceito em: 4 out. 2012