

ALINE PEREIRA LIMA

O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: REGRAS QUE COOPERAM PARA
SUA ORGANIZAÇÃO

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

ALINE PEREIRA LIMA

O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: REGRAS QUE COOPERAM PARA
SUA ORGANIZAÇÃO

Tese de doutorado entregue ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Câmpus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Orientadora: Prof. Dr.^a Maria Suzana De Stefano Menin

PRESIDENTE PRUDENTE

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

L696e Lima, Aline Pereira.
O ensino religioso na escola pública : regras que cooperam para sua organização / Aline Pereira Lima. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016
183 f. : il.

Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

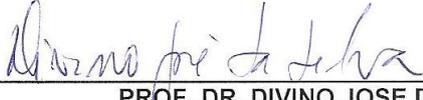
1. Ensino religioso. 2. Escola pública. 3. Organização educativa. I. Menin, Maria Suzana de Stefano. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

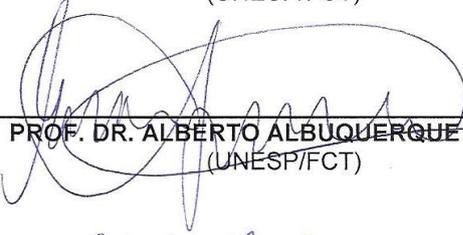
BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
ORIENTADORA


PROF. DR. LICÍNIO CARLOS VIANA SILVA LIMA
(Universidade do Minho)


PROFA. DRA. GEIVA CAROLINA CALSA
(UEM)


PROF. DR. DIVINO JOSE DA SILVA
(UNESP/FCT)


PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(UNESP/FCT)


ALINE PEREIRA LIMA

Presidente Prudente, 24 de fevereiro de 2016.

RESULTADO: aprovada

Ao Artur Cesar Lima

Que, por força das circunstâncias, não obteve formação acadêmica, mas viu em mim a realização desse sonho. Que, a seu modo, dedicou todo seu carinho e empenho em minha formação.

O ser humano só é ou só pode ser um sujeito moral na medida em que é indeterminado e livre.

(Pedro Goergen)

LIMA, ALINE PEREIRA. O ensino religioso na escola pública: regras que cooperam para sua organização. 2016. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Resumo: No Brasil, questões religiosas e educação sempre estiveram imbricadas. No entanto, atualmente, a restrição ao proselitismo demarca uma fronteira entre o Ensino Religioso (ER) e outras formas de educação religiosa. Visto como disciplina prevista constitucionalmente e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscou-se, com este trabalho em nível de doutorado, saber como se organiza o Ensino Religioso em escolas públicas situadas em estados que possuem bases normativas bem distintas, procurando identificar e compreender essencialmente as lógicas que norteiam a ação da disciplina na escola. O objetivo geral é, portanto, compreender as articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros que possuem normativas para esse ensino bem distintas: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Para perseguir-lo, colocou-se como objetivos específicos: (1) Identificar as regras que cooperam para a organização do ER na escola, corroborando, assim, para (2) interpretar as lógicas de ação e os possíveis choques de racionalidade presentes na organização do ER e; (3) Verificar como são produzidas ou de onde advêm essas regras. O direcionamento teórico-metodológico adotado assume a sociologia das organizações, as ciências da administração escolar e a investigação em educação no estudo da ação curricular em pauta. Apontando como se dá a passagem do plano das orientações para o plano da ação organizacional, demonstra-se, nos resultados obtidos junto aos professores da disciplina dos três estados estudados, uma preocupação com a diversidade, com a formação em valores e em tornar a disciplina atrativa aos alunos.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Escola pública. Organização educativa.

LIMA, ALINE PEREIRA. Religious education in public schools: rules that work together for your organization. 2016. 183 f. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Science and Technology of Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Abstract: In Brazil religious affairs and education have always been intertwined. However, currently, the restriction on proselytizing marks a boundary between Religious Education (RE) and other forms of religious education. Seen as planned curricular component Constitution and regulated by the Law of Guidelines and Bases of National Education, we sought with this work at the doctoral level, know how to organize Religious Education in public schools located in states that have very different normative bases, essentially seeking to identify and understand the logic guiding the action of the subject in school. The overall objective is therefore to understand the joints / dislocations, consistency / inconsistency present in the ER curricular action in three Brazilian states that have regulations for that distinct teaching: Rio de Janeiro, São Paulo and Paraná. To pursue it, was placed the following objectives: (1) identify the rules that cooperate to organize the ER at school, corroborating thus to (2) interpret the logics of action and possible rationality clashes present in the organization and ER; (3) Check how they are produced or where these rules come. The theoretical-methodological guidance adopted assumes the sociology of organizations, sciences school administration and research in education in curriculum action of the study at hand. Pointing how is the passage of the plan of the guidelines for the plan of organizational action, it is demonstrated in the results obtained from the teachers of the course of the three states studied, a concern with diversity, with training in values and making the discipline Attractive students.

Keywords: Religious Teach. Public school. Educational organization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos defendidos a partir de 2012.....	14
Quadro 2 - Relação de PCNs.....	30
Quadro 3 - Conteúdos de ensino propostos nos PCNER	41
Quadro 4 - Adeptos por grupo religioso	48
Quadro 5 - Adeptos a Igrejas Evangélicas	49
Quadro 6 - Sumário de temas a serem estudados na disciplina de ER em São Paulo	62
Quadro 7 - Conteúdos de ensino no Paraná	67
Quadro 8 - Uma tipologia dos quatro modelos organizacionais segundo Ellström (2007)	93
Quadro 9 - Recorte de Regionais de ensino no Rio de Janeiro	97
Quadro 10 - Recorte de Regionais de ensino em São Paulo	98
Quadro 11 - Recorte de Regionais de ensino no Paraná.....	98
Quadro 12 - Número de questionários respondidos por estado	100
Quadro 13 - Conjunto de regras mencionadas e categorizadas como orientadoras da ação.....	111
Quadro 14 - Computo de respostas à questão 12 do questionário	115
Quadro 15 - Regras agrupadas e categorizadas no Rio de Janeiro.....	119
Quadro 16 - Regras agrupadas e categorizadas no Rio de Janeiro.....	119
Quadro 17 - Regras agrupadas e categorizadas em São Paulo	120
Quadro 18 - Regras agrupadas e categorizadas no Paraná	121
Quadro 19 - Síntese das Regras agrupadas e categorizadas.....	124
Quadro 20 - Transformação quanto ao modelo de ensino	148
Quadro 21 - Possíveis razões do não cumprimento de regras formais.....	149
Quadro 22 - Razões do não cumprimento de regras formais no Rio de Janeiro.....	150
Quadro 23 - Razões do não cumprimento de regras formais Em São Paulo.....	151
Quadro 24 - Razões do não cumprimento de regras formais no Paraná	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estruturação de conteúdos no Paraná.....	68
Figura 2 - Sumário das Diretrizes para o ER no Paraná	70
Figura 3 - Interface da página virtual dedicada aos professores de ER no Paraná...71	
Figura 4 - Modo de funcionamento díptico da escola.....	83
Figura 5 - Segundo Recorte de Regionais em São Paulo.....	99
Figura 6 - Planos analíticos observados na pesquisa	106
Figura 7 - Principais regras orientadoras da ação no Rio de Janeiro.....	112
Figura 8 - Principais regras orientadoras da ação em São Paulo	113
Figura 9 - Principais regras orientadoras da ação no Paraná	114
Figura 10 - Síntese de regras orientadoras da ação	117
Figura 11 - Banner oferecido por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido.....	139
Figura 12 - Imagens cedidas por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido.....	140
Figura 13 - Imagem cedidas por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido.....	141
Figura 14 - Imagens obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida.....	143
Figura 15 - Imagem obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida.....	144
Figura 16 - Imagens obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida.....	145
Figura 17 - Imagem obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida.....	145
Figura 18 - Capa do livro exibido pela professora e Imagem que a professora se utilizou.....	147
Figura 19 - Modelo interpretativo do currículo proposto por Sacristán (2000).....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 AS BASES NORMATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	26
1.1 Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais: Indicações para o ER na escola pública brasileira	27
1.2 Os Parâmetros Curriculares para o ER.....	32
CAPÍTULO 2 AS BASES NORMATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO EM TRÊS ESTADOS BRASILEIROS	43
2.1 O Ensino confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro: um caso paradigmático	44
2.2 O estado de São Paulo e o ensino de história das religiões	55
2.3 O estado do Paraná e a proposta interconfessional de Ensino Religioso	63
2.4 Aproximações e distanciamentos entre as normativas estaduais	72
CAPÍTULO 3 A SOCIOLOGIA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E SEUS CONTRIBUTOS PARA OS DIRECIONAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA	79
3.1 A escola como organização educativa	82
3.2 Modelos de análise da escola como organização	85
3.3 Procedimentos De Coleta De Dados Empíricos E Sua Realização Na Pesquisa	95
CAPÍTULO 4 AS REGRAS QUE COOPERAM PARA A ORGANIZAÇÃO DO ER NO UNIVERSO INVESTIGADO	103
4.1 As regras que orientam a ação e os sentidos a elas atribuídos.....	107
4.2 A ação no Ensino Religioso: regras efetivamente atualizadas.....	125
4.2.1 Infidelidades/Fidelidades normativas que marcam o ER	126
CAPÍTULO 5 PROBLEMATIZAÇÕES A RESPEITO DO QUE SE CONCEBE COMO ER E CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
5.1 Considerações Finais.....	165
REFERÊNCIAS	172

APÊNDICE.....	182
---------------	-----

INTRODUÇÃO

No Brasil, as questões religiosas e educação sempre estiveram, de certa forma, imbricadas, pois com a pretensa homogeneização da cultura brasileira pelos europeus, a partir do século XVI, as práticas de catequização e evangelização foram utilizadas como eficientes artifícios no meio educacional. Como resultado disso, seja como catequização ou, mais recentemente, como disciplina, o Ensino Religioso (ER) se fez presente em toda história da educação de nosso país, sendo reconhecido constitucionalmente pela primeira vez em 1934. Desde então, é perceptível a existência de alianças, conflitos e disputas entre política e religião, principalmente naquilo que concerne à educação¹.

Atualmente, não só no meio educacional, como também político e ideológico a religião cerca debates, conduz práticas e decisões diversas. É muito comum na atualidade vermos pessoas defendendo pontos de vista, interesses ou ideologias fortemente fundamentados em aspectos religiosos. Legisladores, querendo agir sob fundamento religioso, professores se negando a desenvolver práticas em nome de convicções religiosas, alunos se recusando a realizar trabalhos que “atentam” contra suas crenças, padres e pastores buscando interferir em planos (nacionais, estaduais ou municipais) de Educação. Os exemplos da atual tensão provocada pela religião em meio social são os mais diversos e nos servem para pensar a constituição de um estado democrático de direito, a suposta separação entre estado e igreja ou mesmo os rumos da escola pública (em tese laica).

Embora não seja nossa pretensão adentrar nas discussões sobre a constituição do estado e a suposta separação entre igreja e estado², vale aqui mencioná-las, uma vez que essas questões têm relação direta com o atual cenário apresentado.

A nós interessa partir do ER que, embora controverso, é previsto como disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental pela atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nesses dispositivos

¹ Cunha (2007) defende que a inclusão do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas teve sempre motivações político-ideológicas muito fortes e sua inserção se deu por pressões externas à educação.

² Luis Antonio Cunha (2007, 2011, 2014) pode ser tido como referência nessa área.

demarca-se a fronteira entre ER e outras formas de educação religiosa, restringindo qualquer forma de proselitismo³.

Na referida LDB em seu artigo 33 (com nova redação em 1997) o ER é, portanto, parte integrante da formação básica do cidadão e disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. É a partir daí que o ER é assumido como área de conhecimento e parte integrante da formação integral do aluno⁴.

As polêmicas sempre foram frequentes em torno da presença do ER na escola, mas diante do atual marco regulatório (CF e LDB), o tema tem ganhado relevância em trabalhos acadêmicos. O crescimento quantitativo de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre ER e escola pública defendidas entre 1996 e 2011 é prova disso: se em 1996, contabiliza-se apenas dois trabalhos, em 2011 são quatorze (LIMA, A.; MARTINS, 2013). De 2012 a 2014, a página de um site⁵ organizado pelo Professor Luís Antônio Cunha que, dentre outras informações, registra e disponibiliza a produção de dissertações e teses sobre religião e escola, contabilizou cinquenta e nove trabalhos defendidos, sendo:

³ Proselitismo pode ser entendido como o empenho em converter alguém a uma determinada ideia, causa, crença ou religião; uma sobreposição da educação religiosa sobre o ensino; um movimento confessional inadmissível em escolas públicas por violar o direito à igualdade, à diversidade social, e a liberdade de consciência.

⁴ Vale destacar que a partir da disposição constitucional de 1988 foi estabelecido, em 1995, um movimento nacional de professores para a instalação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) o qual teve efetiva participação nas discussões sobre o ER na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, no processo de revisão do artigo 33 sobre a disciplina através da Lei nº 9475/97, e posteriormente na elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ER impulsionando a concepção de ER como parte integrante da formação básica do cidadão. Constituído juridicamente como uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar a efetivação do Ensino Religioso como parte do currículo escolar.

⁵ <http://www.edulaica.net.br/artigo/279/biblioteca/banco-de-teses/listagem-de-teses/>

Quadro 1 - Trabalhos defendidos a partir de 2012

Ano de defesa	Número de Trabalhos
2014	4 trabalhos em nível de Mestrado
2013	3 trabalhos em nível de Mestrado 2 trabalhos em nível de Doutorado
2012	32 trabalhos em nível de Mestrado 10 trabalhos em nível de Mestrado Profissionalizante 8 trabalhos em nível de Doutorado

Fonte: Quadro confeccionado pela autora – 2016.

Para além das polêmicas e do crescimento quantitativo da pesquisa sobre ER na escola, temos como fator de relevo o dissenso entre as regulamentações estaduais no que tange a disciplina. Sem maiores detalhes do que seria a disciplina, a LDB deixou para os sistemas de ensino⁶ a regulamentação dos procedimentos para a definição de conteúdos e estabelecimento de normas para a habilitação e admissão dos professores. Com isso, houve uma descentralização de atribuições aos estados e municípios para regulamentação do ER, podendo cada sistema de ensino organizar a seu modo a disciplina. Na ausência de diretrizes nacionais sobre o ensino religioso,

as entidades civis organizadas para responder à determinação da LDB discutem qual deve ser o conteúdo: há quem defenda a história das religiões; outros, as expressões culturais das tradições religiosas, tais como a música, a literatura ou os ritos; ou ainda narrativas, os líderes ou símbolos de cada grupo (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 64).

Em um mapeamento sobre as definições normativas e conteúdos curriculares do ER em vinte e um estados brasileiros, Giumbelli (2008)⁷ mostrou que, entre os estados investigados, há o predomínio da singularidade, ou seja, “não se

⁶ Embora o termo sistema de ensino possa ser controverso, o utilizamos estritamente conforme o tratamento dado a ele pela Constituição Federal de 1988 e nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo assim, representa simplesmente a ordenação articulada de elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população que se destina (SAVIANI, D., 1999).

⁷ A fim de discutir as relações entre religião, Estado e sociedade e acompanhar certas dimensões da implantação do ensino religioso nas escolas públicas no Brasil, Giumbelli coordenou pesquisa que investigou a normatização do ER em 21 estados brasileiros. A seleção dos estados teve como critérios: 1) os de maior população e projeção nacional, de modo a contemplar todas as regiões; 2) a existência de registros indicando normatizações na área do ensino religioso. As unidades da federação foram as seguintes: Região Sudeste: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo; Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul; Região Nordeste: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Maranhão; Região Centro-Oeste: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul; Região Norte: Pará, Amazonas, Amapá, Rondônia.

construíram, a partir deste ou daquele estado, modelos que fossem seguidos ou adaptados por outros. Apenas em estados do Norte e Nordeste é que se nota algumas formulações semelhantes, evidenciando alguma inspiração comum” (GIUMBELLI, 2008, p. 13). Tal cenário demonstra a heterogeneidade da disciplina em nosso país, um dos pontos que nos despertou atenção para investigação neste trabalho.

A diversidade de interpretação do artigo 33 da LDB é expressa nas regulamentações estaduais, segundo Diniz e Carrião (2010, p. 53-54):

- a) Pelo tipo de regulamentação, com preponderância de documentos de autoria dos conselhos estaduais de educação; b) pela diversidade e pouca clareza da modalidade de ensino adotada, havendo espaço para o ensino confessional; c) nos critérios de habilitação e admissão de professores, havendo uma sobreposição iniciático e adquirido; e d) no delineamento dos conteúdos, que em alguns estados delegam essa responsabilidade a instituições religiosas.

Somado ao fato de possuímos em nosso país diferentes normatizações sobre o ER, notamos ainda posturas controversas nesse tipo de ensino dando-lhe uma outra identidade, diferente daquilo que é previsto nas normativas nacionais. Em pesquisas realizadas no interior de São Paulo (LIMA, A., 2005; LIMA, A., 2008), por exemplo, demonstra-se o caráter primordialmente moral atribuído à disciplina e práticas doutrinantes efetivadas em escolas públicas e particulares das séries iniciais do Ensino Fundamental. Outras pesquisas, inclusive em estados como no Rio de Janeiro, por exemplo, também apontam resultados semelhantes. A pesquisa “O confessionalismo do ensino religioso nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro”, coordenada por Cavaliere e Cunha da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e apresentada por Branco e Corsino (2006), é um exemplo e mostra a presença de aulas de religião, no horário regular, em turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com clara finalidade de educar moralmente. Nessas pesquisas evidenciou-se que os alunos de maneira ritualizada rezavam, cantavam, ouviam histórias bíblicas moralizantes e doutrinárias a fim de aprenderem a obediência e o bom comportamento.

Para Diniz e Carrião (2010, p. 47), embora seja clara a restrição à confessionalidade no ER, traduzida pela LDB com a proibição do proselitismo religioso e a garantia do respeito à diversidade cultural e religiosa do país, “a multiplicidade de interpretações sugere que há uma má compreensão do próprio

significado do ensino religioso ou de proselitismo, bem como das funções e objetivos dessa disciplina”.

Frente ao panorama apresentado, passamos então a nos questionar quais lógicas se fazem presentes no interior da escola que adotam diferentes bases normativas.

Essa questão pode se desdobrar em outras:

- Em estados brasileiros que regulamentam diferentemente o ER há um movimento de atribuição de sentidos e interpretações dessa legislação que conduzem a ideais de práticas semelhantes ou completamente distintos?

- No contexto escolar coexistem diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes processos, instâncias e atores, em contextos e situações diversas, que fazem com que a face legal não seja a única ou necessariamente a face mais evidente da escola?

Inquieta-nos, assim, saber como se organiza o ER em escolas públicas situadas em estados que possuem bases normativas bem distintas, buscando identificar e compreender essencialmente as lógicas que norteiam a ação do ER na escola.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, compreender as articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros que possuem normativas para esse ensino bem distintas.

Para perseguí-lo, colocamos como objetivos específicos: (1) Identificar as regras que cooperam para a organização do ER na escola, corroborando, assim, para que possamos (2) interpretar as lógicas de ação⁸ e os possíveis choques de racionalidade presentes na organização do ER; (3) Verificar como são produzidas ou de onde advêm essas regras.

Para responder nossas questões (e alcançar os objetivos propostos), elegemos três estados do Brasil cuja orientação legal para o ER é significativamente diferente. Chegamos, a partir do estudo do já referido mapeamento sobre as definições normativas e conteúdos curriculares do ER no Brasil (GIUMBELLI, 2008), da aproximação as legislações estaduais, e do “mapa de modalidades do ER nos

⁸ O termo é definido por Sarmento (2000, p. 147) como “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional [...]”.

estados brasileiros”⁹ apresentado por Diniz e Carrião (2010) a escolha de (1) Rio de Janeiro, (2) Paraná e (3) São Paulo. Não desconsiderando a viabilidade técnica para realização da pesquisa, os estados foram escolhidos por adotarem modelos e direcionamentos diferentes para o ER, sendo: (1) um assumidamente confessional, isto é, aquele que visa oferecer instrução específica por declaração de credo e que possui professores adequados a cada credo; (2) outro, interconfessional, supondo a possibilidade de se estabelecer um conteúdo comum e único para a disciplina; (3) e o último assumidamente não confessional, cujo enfoque é a história das religiões.

Admitimos, como Diniz e Carrião (2010, p. 46) que

a fronteira entre o ensino religioso confessional e interconfessional é ambígua, uma vez que em ambos há a pretensão clerical quanto ao conteúdo do ensino religioso. É possível, entretanto, reconhecer uma diferença quanto a intensidade do clericalismo em cada categoria: se no ensino confessional a afirmação do caráter missionário do conteúdo é explícita, no ensino interconfessional há brechas para o seu encobrimento pelo apelo ao consenso sobreposto entre as religiões para a definição dos conteúdos.

Mesmo assim, tomamos a diferenciação existente no plano teórico como suficiente e interessante para escolha de um estado em que o ER é confessional e em outro interconfessional.

Tendo circunscrito nossa problemática, os objetivos e o recorte espacial de investigação, convém ainda tornar explícitos alguns pressupostos e direcionamentos que conduziram a realização dessa pesquisa.

Tais pressupostos referem-se a nossa posição axiológica na pesquisa, à proximidade com o objeto, à posição epistemológica e às decorrências teóricas e metodológicas, pois estamos certos que problemas de investigação ou perguntas de partida, como afirma Lima, L. (2011b), não são resultado de um processo de

⁹ A partir de análise e interpretação de legislações estaduais de todos os estados da federação e Distrito Federal, as autoras produzem um mapa no qual classificam ER segundo seu conteúdo e objetivo. As categorias analíticas foram: “a) *ensino confessional*: objetivo do ensino é a promoção de uma ou mais confissões religiosas. O ensino religioso é clerical e, de preferência, ministrado por um representante de comunidades religiosas. É o caso de Acre, Bahia, Ceará e Rio de Janeiro; b) *ensino interconfessional*: o objetivo do ensino religioso é a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira. É passível de ser ministrado por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada. É o caso de Alagoas, Amapá, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato grosso do sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins; c) *ensino de história das religiões*: o objetivo do ensino religioso é instruir sobre a história das religiões, assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas. O ensino religioso é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história. É o caso de São Paulo” (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 45-46).

identificação ou de busca a partir da simples observação da realidade, de problemas sociais e educativos, ou mesmo da nossa mera curiosidade e criatividade, ainda que estes sejam todos fatores necessários e relevantes. Entra em jogo nesse processo nossa inscrição político ideológica, nossos interesses, valores, nossa visão de mundo, a relação de proximidade (e de simultânea distância crítica) com o objeto e nossa compreensão sobre a produção do conhecimento.

Axiologicamente, estamos comprometidos com uma escola pública e laica. Logo, somos desfavoráveis a qualquer forma de ensino que tencione a separação entre estado e igreja. Com isso, queremos afirmar que a proposição aqui expressa não é um exercício interpretativo neutro e descomprometido, quem aqui escreve está imbuído de valores e crenças. Os resultados obtidos advêm seguramente de sujeitos que interagem com a realidade e estão sempre nela situados; e dependem da consciência humana e dos significados socialmente construídos por nós. No entanto, analiticamente não foi nossa pretensão propagar tais elementos, fazer militância favorável ou contrária ao ER na escola, mas, sim, nos empenhamos num exercício crítico, interpretativo e de certo distanciamento valorativo do fenômeno estudado.

Nossa pesquisa é exercitada a partir da escolha de um olhar que não assume a pretensão de verdade absoluta, mas convida os leitores a observarem o ER sob uma perspectiva analítica dos rumos tomados pela disciplina na escola pública. É uma investigação de caráter qualitativo que pretende interpretar acontecimentos educacionais colocando à disposição da comunidade geral e acadêmica subsídios para se (re) pensar a presença da religião na escola pública.

Nossa aproximação acadêmica ao tema teve início em 2003, ainda na graduação em Pedagogia, quando participamos de uma investigação num grupo de pesquisa¹⁰ em que possibilidades de pesquisa e programas de educação moral e em valores na escola eram estudados. Em decorrência disso, efetivamos um projeto de Iniciação Científica¹¹ (2004-2005) cuja pretensão era verificar a presença de valores religiosos em sala de aula das séries iniciais do município de Presidente Prudente-SP.

¹⁰ Grupo de pesquisa VALORES, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES coordenado pelos professores Maria Suzana S. Menin e Divino José da Silva.

¹¹ O uso da religião em escolas públicas de Presidente Prudente.

Essa investigação fez surgir em nós novas indagações que buscamos responder em uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-Unesp em 2008, intitulada “O uso da religião como estratégia de Educação Moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente”. Nessa dissertação tínhamos como objetivo, através da investigação em escolas públicas e privadas confessionais, elencar além das finalidades no uso da religião os procedimentos adotados para alcançar estes fins.

Constatamos que, entre escolas públicas e particulares confessionais, as finalidades no uso da religião no interior da escola podem variar entre ensinar uma doutrina (finalidade mais evidente nas escolas confessionais, mas também significativamente presente na escola pública), promover o controle disciplinar imediato para garantir o cumprimento de determinadas normas, resolução de conflito, oferecer bons modelos de conduta, acalmar os alunos agitados e, essencialmente, ser usada como estratégia para educar moralmente; ou seja, oferecer aos alunos condições e valores que lhes permitam formar o caráter (LIMA, A., 2008).

Quanto aos procedimentos utilizados para educar moralmente, ensinar/justificar regras, garantir o cumprimento às regras e resolver conflitos, notamos que as escolas estudadas pouco contribuíam para formação de uma moral autônoma e que dificilmente, com os procedimentos por ela adotados, chegarão à formação de uma moral em seus alunos que não a heterônoma, pois acabam impondo verbalmente valores tidos como prontos e acabados.

O percurso acadêmico de investigação iniciado na graduação teve continuidade em nossa vida profissional, já que, desde 2010, como professora efetiva em uma Universidade estadual, temos dado relevo ao mesmo tema em outras pesquisas, inclusive orientando projetos de Iniciação Científica que focalizam o ER.

Epistemologicamente, alguns elementos teóricos cercam nossa compreensão sobre a produção do conhecimento. Um deles refere-se à natureza do objeto, nesse caso a escola e mais especificamente a ação curricular no ER.

Objetos dessa natureza são dinâmicos, estão “sempre em movimento, em fermentação, tornando-se cada vez mais complexo, demandando novos recursos de reflexão, assim como outras estratégias metodológicas e técnicas de análise”

(ROSSO; BANDEIRA, COSTA, 2002, p. 238). Eles requerem alargar fronteiras para diferentes campos disciplinares, exigem

[...] pensar a sociedade como pluralidade de dimensões entrecruzadas, dimensões que não possuem essência própria e fixa, mas que fazem e se desfazem ao sabor das múltiplas ações dos sujeitos individuais e coletivos que assim se afirmam estritamente no momento de luta, mas que não mais constituem uma figura plena, homogênea, estruturada, racional e integrada (BRUNI, 1988, p. 31).

Dessa forma, revelam-se incapazes os antigos paradigmas como, por exemplo, os de Durkheim e de Parson, para dar conta de toda a realidade social. São necessárias “novas formas de pensamento, teorias e metodologias, com o intuito firmado de sempre buscar compreender, conhecer e explicar as continuidades e descontinuidades das relações, dos processos e das estruturas sociais” (ROSSO; BANDEIRA, COSTA, 2002, p. 240).

Desafiados a ingressar “em novo ciclo de criação e de controvérsia, a partir da busca de novidades e de outros horizontes futuros que o conhecimento pode proporcionar” buscamos nos colocar além do que algumas das orientações teórico metodológicas usuais no domínio das ciências sociais apregoam (as perspectivas sistêmica, fenomenológica e histórica, por exemplo) (IANNI, 2000).

Frente a isso, direcionamo-nos teórico-metodologicamente para a sociologia da escola como organização (que a toma como unidade socialmente construída pelo transcurso da história, da política, da cultura e intencionalmente marcada por determinados fins, objetivos e processos como forma de alcançá-los) e nela a mesoabordagem, que como veremos valoriza o caráter plural das escolas referenciando contextos de ação e atores escolares concretos, evitando insularidades, abraçando focalizações mais típicas dos subordinados.

Convocamos, portanto, a sociologia das organizações, as ciências da administração escolar (LIMA, L., 1998, 2011a, 2011b) e a investigação em educação promovendo um certo hibridismo teórico no estudo da ação curricular em pauta¹².

Analiticamente, utilizamos o que Lima, L. (2011a) tem chamado de *focalização normativa* (capaz de revelar as estruturas e regras formais), *focalização interpretativa* (capaz de revelar estruturas ocultas e regras não formais e informais) e

¹² Utilizamos o termo ação curricular como forma mais abrangente de definir ou pensar o currículo escolar. Permeado de concepções pós-estruturalistas do currículo, o termo é por nós utilizado para enfatizar o currículo como prática cultural e de significação (BREZINSKI, 1998), ou mesmo para o afirmar como prática desenvolvida a partir de múltiplos processos (SACRISTÁN, 2000).

focalização descritiva (capaz de revelar estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas). Neste sentido,

se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem do tipo determinista, que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras (LIMA, L., 2011a, p. 61).

Parte do exercício de compreensão necessário para adentrarmos a sociologia das organizações fora realizado em um Estágio Científico¹³ Avançado de Doutorado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Portugal, na especialidade de Sociologia da Educação, onde pudemos, por meio da participação em disciplinas, congressos, encontros e palestras, proceder ao estudo das teorias sociológicas que permitem entender a escola como uma organização educativa e conhecer pesquisadores que têm se dedicado ao estudo dos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais.

A decisão por esta forma de olhar a realidade pautou-se, também, na percepção dos caminhos que vêm sendo trilhados em estudos do ER através da utilização de duas estratégias: a primeira abrangeu o mapeamento do estado da arte sobre o tema currículo e a segunda o estudo do conhecimento em ER.

Ao estudarmos a produção do conhecimento em currículo apropriamo-nos de um estado da arte publicado em 2006 por Lopes e Macedo (2006) intitulado “Currículo da Educação Básica (1996-2002)”, que teve como um dos objetivos investigar como o tema currículo vem sendo tratado nos diferentes espaços acadêmicos e como está acontecendo a sua aplicação nas escolas.

Sob a coordenação de Lopes e Macedo (2006), foram analisados na pesquisa, dentre outros materiais, 361 dissertações de mestrado e 92 teses de doutorado. No estudo desse material fica evidente que, no que tange ao currículo escolar para educação básica, geralmente, as dissertações e teses de mestrado e doutorado predomina a investigação da prática curricular (43,5%), e grande parte desses relaciona propostas curriculares oficiais e prática curricular (12,6%). O escopo destes últimos são as múltiplas formas de apreensão das propostas oficiais pelos professores em sala de aula. As propostas curriculares oficiais constituem uma outra temática privilegiada, com 22,3% dos trabalhos. Em um segundo patamar, foram significativos os resultados obtidos para trabalhos que investigaram a

¹³ Estágio realizado de Novembro de 2013 a Maio de 2014.

organização curricular (17,7%) e seleção de conteúdos (16,6%) (LOPES; MACEDO, 2006).

Embora nosso trabalho, de certa forma, investigue a prática curricular, se inspirando e aproximando-se dos estudos sobre o currículo e suas apreensões pelos professores, difere em função da disciplina observada e da forma de abordar o fenômeno (mesoabordagem), decorrente do referencial teórico-metodológico empregado. Tal referencial, bastante determinado pelos princípios da Sociologia da Educação, e concebido por Lima, L. (1998, 2008, 2011) será explicitado mais adiante.

Quanto ao estudo das disciplinas que compõem o currículo escolar, pudemos constatar que as mais investigadas são: História (13,1%), Educação Física (11,5%), Matemática (10,5%), Ciências (6,6%), Educação Ambiental (6,6%), Artes, incluindo Teatro, (5,6%) e Língua Portuguesa (5,3%) (LOPES; MACEDO, 2006). Houve apenas um trabalho (no período de estudo e com a metodologia empregada pelos pesquisadores) identificado em religião.

Em relação ao foco teórico privilegiado, o conjunto de teses e dissertações apresenta expressiva valorização do foco sociológico/filosófico (65,6%), seguido pela prevalência dos estudos históricos (13,7%), e dos estudos psicológicos (10,6%):

A despeito da ênfase temática nas propostas curriculares oficiais, é pouco significativa a ênfase em estudos políticos (2,9%, ou 13 em 453), assim como, a despeito da maior valorização da cultura nos estudos de currículo em âmbito internacional e nas produções editoriais (Lopes, Macedo, 2003), é pouco significativa a ênfase nos estudos antropológicos (4,4%, ou 20 em 453). Como já destacado em outros estudos sobre o campo do currículo (Macedo, Fundão, 1996), são completamente ausentes os estudos com o foco administrativo-científico, característicos do que comumente é denominado como teoria tradicional de currículo (LOPES; MACEDO, 2006, p. 27).

Quanto ao enfoque teórico explicitado, de forma geral, os autores da sociologia do currículo encontram-se entre os mais citados: Basil Bernstein, Ivor Goodson, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Michael Apple, Michael Young e Peter McLaren, entre os internacionais, e Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, entre os brasileiros.

São presentes ainda

os estudos marxistas, com Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Antonio Gramsci, bem como os trabalhos com Paulo Freire, sendo marcantes, especialmente, nos estudos políticos; porém, tais estudos são pouco

expressivos. Nos estudos de enfoque psicológico, é notável a referência a Vygotsky, seguida da influência dos estudos da mudança conceitual, especialmente influentes nas teses e dissertações que focalizam os componentes curriculares da área de ciências. Nos estudos antropológicos são marcantes as referências a Jacques Gauthier, Alain Coulon e Clifford Geertz (LOPES; MACEDO, 2006, p. 29).

Certos, portanto, que nos estudos sobre currículo até 2002 não havia produção sobre ER em contexto organizacional, seguimos explorando os estudos específicos da disciplina para observarmos se haveria nesta área algo próximo de nossa proposta teórico-metodológica ou se esta mostrava-se de fato inovadora.

Seguimos, então, com a observação da produção do ER no Brasil examinando um estudo coordenado por Junqueira (2013) e alguns apontamentos realizados em uma pesquisa de Iniciação Científica cujo objeto também fora a produção científica sobre ER (LIMA, A.; MARTINS, 2013).

Junqueira (2013) apresenta um estado da arte em que analisa dissertações, teses, periódicos, artigos, livros e apresentações em eventos no período de 1995 a 2010 e teve por finalidade problematizar pesquisas na área das religiões, contribuir com novas pesquisas dentro da temática, ampliar sua divulgação, além de tentar estabelecer a identidade da disciplina ER através das análises das produções.

O estado da arte produzido a partir de 807 documentos identificados e analisados conclui que a produção caracteriza-se essencialmente por pesquisa qualitativa, bibliográfica ou documental, analítica e ou histórica, existindo trabalhos resultantes de campo, com entrevistas e questionários, mesmo de observação de práticas docentes, mas não em número significativo para caracterizar estas produções. Como consequências, segundo Junqueira (2013, p. 414), os artigos e os trabalhos apresentados nos eventos “possuem um perfil de ensaio, pois a metodologia e identidade teórica não são explicitadas nos resumos e no desenvolvimento dos textos”.

Sobre objeto de pesquisa,

a questão histórica e legislativa para compreender a identidade do Ensino Religioso ao longo da primeira década do século XXI foi reduzida, ocorreu um maior interesse sobre objeto para este componente, assim como elementos da transposição didática. Os trabalhos para compreender o impacto da formação docente, seja inicial ou continuada são inexistentes, reduzem ao estudo dos cursos. Outra área que demonstra carência é a compreensão do ensino religioso nos espaços confessionais [...] (JUNQUEIRA, 2013, p. 414).

Em estudo de menores dimensões, mas não de menor importância, Lima, A. e Martins (2013) dedicaram-se ao levantamento e análise de resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidos entre 1996 e 2011. Na análise qualitativa dos resumos emergem temas como: discursos e práticas religiosas em sala de aula, processo de laicidade do ensino, processo histórico de implementação do ER nas escolas públicas brasileiras, diversidade religiosa, preconceito e discriminação de religiões não cristãs, formação de professores para o ER, etc., no entanto, nenhum trabalho encontrado assemelhou-se aos objetivos e referencial teórico-metodológico aqui propostos.

Tendo, portanto, confirmado a novidade em estudar a ação curricular do ER do ponto de vista organizacional, seguimos, metodologicamente, com o estudo de documentos normativos sobre o ER e com a aplicação dos seguintes procedimentos de coleta empírica:

Procedimento 1: Aplicação do questionário em universo amostral;

Procedimento 2: Análise preliminar dos dados para identificação de possíveis categorias e seleção de micro universo amostral;

Procedimento 3: Realização de entrevistas no micro universo amostral;

Procedimento 4: Leitura de documentos, planos e projetos no micro universo amostral, para que assim pudéssemos realizar a análise cruzada dos dados.

As análises resultantes do emprego desses procedimentos são apresentadas ao longo desta tese de modo a evidenciar como se organiza o ER em escolas públicas situadas em estados que possuem bases normativas bem distintas.

Nos capítulos 1 e 2, a fim de constituir o corpus da focalização normativa, ou seja, compor o cenário legal da disciplina, apresentamos e analisamos o conjunto de regras formais para o ER em âmbito nacional e estadual, sendo o primeiro dedicado ao conjunto de documentos nacionais, e o segundo às normativas e a organização teórico-metodológica do ER nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

No capítulo 3, dedicamo-nos aos direcionamentos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando essencialmente os postulados da sociologia da escola como organização educativa.

Em seguida, no capítulo 4, sob evidências empíricas, apresentamos as regras que cooperam para organização do ER nos estados estudados e os sentidos atribuídos a elas de modo a destacar as articulações/desarticulações,

congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros cujas normativas para esse ensino bem distintas.

Para finalizar, em um quinto capítulo, problematizamos os principais pontos encontrados no decorrer da investigação e tecemos considerações que demonstram que mesmo diante da regulamentação do ER como disciplina distante da prática de uma crença em particular, da heterogeneidade e diversidade legislativa em alguns estados brasileiros, há um movimento de atribuição de sentidos e interpretações dessa legislação que conduzem a ideais de práticas próximas. Advertimos, conjuntamente, que gestores educacionais e escolares não podem considerar as escolas como meros espaços de reprodução de regras, pois estas são também instâncias auto organizadas e que os atores que lá estão produzem e atribuem sentidos às ações que por vezes divergem das orientações legais.

CAPÍTULO 1 AS BASES NORMATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Revestido do termo legislação, o conjunto diverso de regras formais, instruções oficiais e outros normativos padroniza e impõe determinadas orientações para a organização escolar, isto é, conforma normativamente o universo escolar.

Na escola, essas regras direcionam aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e atingem também o currículo escolar¹⁴. Sendo assim, a legislação educacional prediz aspectos que atuam como referência na ordenação curricular servindo, inclusive de ponto de partida para elaboração de materiais e controle do sistema educativo.

No que tange ao ER, orientam normativamente a disciplina em âmbito nacional: a Constituição da República Federativa de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), podendo somar-se a esses preditivos um documento elaborado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso-FONAPER¹⁵ que pretendeu se constituir como parâmetros nacionais para disciplina (PCN ER).

Antes de explorar esses normativos, destacamos a importância de perceber a base normativa de uma disciplina, como instrumento da política curricular ¹⁶ de um país. Isto porque, a política sobre o currículo condiciona a realidade prática da

¹⁴ Este pode ser entendido de diferentes formas, desde a aceção mais tradicional, em que remete simplesmente ao conjunto de conteúdos a ser ministrado, às concepções mais críticas que o complexifica. Tomaz Tadeu da Silva, importante referência nos estudos curriculares contemporâneos, o define de maneira bastante ampla: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, T., 2011, p. 150).

¹⁵ Conforme informações contidas em <http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>, FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado 1995, em Florianópolis/SC, atua na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como parte do currículo escolar.

¹⁶ Por política curricular podemos entender um aspecto específico da política educacional, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo. É toda “decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

educação; ordena e pode repercutir diretamente sobre a prática escolar; governa as decisões mais gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa (SACRISTÁN, 2000).

Embora não tenhamos nos detido ao contexto de elaboração dos normativos, também é preciso destacar, nossas certezas de que as prescrições para o ER não podem ser entendidas à margem do contexto no qual se configuram tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem.

Outro fato que devemos chamar a atenção é que a ordenação curricular feita pelo Estado, em muitos casos, está longe de ser uma proposição explícita e coerente. Como poderemos observar, no caso do ER, há uma mentalidade difusa, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si. Ao deixar para os sistemas de ensino a regulamentação da disciplina, esta, visivelmente, se deu em função do esquema de política que se segue em cada estado e de acordo com sua própria história, gerando pautas de funcionamento bem peculiares.

Feitas tais considerações, exploremos os normativos maiores para o ER, quais sejam: CF de 1988, LDB de 1996/97, DCN para o Ensino Fundamental e PCN.

1.1 Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais: Indicações para o ER na escola pública brasileira

Iniciando a apresentação da base normativa para o ER em âmbito nacional que prescrevem e orientam a disciplina normativamente, temos primeiramente a Constituição Federal de 1988, cuja menção à disciplina é feita no artigo 210:

Art.210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (grifo nosso)

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta as disposições constitucionais relativas à educação. Em seu artigo 33, cuja nova redação¹⁷ é dada pela Lei nº 9.475, de 22/7/1997:

¹⁷ A primeira versão do artigo, em 1996 foi amplamente discutida e contestada principalmente pelos setores interessados na presença do ER na escola, gerando assim, em 1997 uma nova redação. As

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.

É importante mencionar que, mesmo sob a constitucionalidade da disciplina e da nova redação do artigo 33 da LDB, o ER ainda é motivo de polêmicas e críticas. Há argumentos fortes que contestam a sua legitimidade em escolas públicas de um país laico.

O principal argumento é o de que, ao abrir espaço para o ensino religioso nas instituições públicas de educação, o Estado se compromete com o reconhecimento de que a religiosidade haveria de ser um dado incontornável da boa vida, colocando em risco, portanto, a liberdade de crença ao apresentar explicitamente a religião como fundamental à formação da cidadania. Arelada a essa ideia está a crítica sobre a abertura das instituições públicas de ensino para as disputas morais presentes na sociedade brasileira. Com essa abertura, a escola pode servir como campo estratégico de manutenção de moralidades hegemônicas, como as tradições cristãs, ou de invisibilização de crenças não majoritárias, como as tradições afro-brasileiras, orientais ou indígenas (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 98-99).

Sobre a nova redação do artigo 33 da LDB em 1997 uma das críticas que tem ecoado é que

para além da inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória à formação da criança e do adolescente, a revisão resultou em uma cessão de poderes do Estado para as comunidades religiosas: o Ministério da Educação desobrigou-se de seu poder e dever de definição dos conteúdos programáticos para educação básica (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 15).

Com isso, não há diretrizes nacionais para o ER nas escolas públicas. Embora citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN), a disciplina não aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos pelo MEC¹⁸.

principais mudanças com relação ao texto anterior foram: a retirada, no texto da lei, dos tipos de ensino religioso (confessional e interconfessional), a proibição da prática do proselitismo religioso, supressão do impedimento do Estado arcar os gastos do ER e a delegação aos sistemas de ensino a tarefa de definir conteúdos e formas de habilitação de professores para o ER.

¹⁸ Em 2015, chega à consulta pública, para posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação, um documento advindo da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que prevê uma Base Nacional Comum curricular. Nessa base, sinaliza-se percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação Básica inclusive no que tange o ER, que

Nas DCN, a Educação Religiosa¹⁹ (na forma do art. 33 da LDB) é mencionada (apenas mencionada) como área de conhecimento juntamente a: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; e 9. Educação Física. Faz parte, portanto, da “base nacional comum”²⁰, sendo afirmada como uma disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público.

Isto quer dizer que a Educação Religiosa (assim chamada nas DCN), nos termos da Lei, compõe a parte obrigatória dos currículos nacionais. Por ser a parte obrigatória dos currículos nacionais – certamente (ou supostamente) âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar.

Nos PCN elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), onde se propõe um norteamento educacional às escolas brasileiras²¹, especialmente no que diz respeito aos conteúdos, não há sequer menção à disciplina. No momento de sua elaboração, os PCN não destinaram um volume ou parte ao ER. Assim estão organizados:

integra a área de Ciências Humanas. Dada a novidade do documento e por ainda estar na etapa de elaboração não o exploramos neste estudo.

¹⁹ É importante observar que o termo utilizado é educação religiosa e não ensino religioso, o que pode, dependendo da leitura, ter diferentes conotações.

²⁰ Conforme consta nas DCN, a base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 da LDB. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada.

²¹ Vale destacar que embora possam funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, os PCN não têm caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional.

Quadro 2 - Relação de PCNs

Séries INICIAIS do Ensino Fundamental (Hoje 1º ao 5º ano)	Séries FINAIS do Ensino Fundamental (Hoje 6º ao 9º ano)
Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais Volume 2 - Língua Portuguesa Volume 3 - Matemática Volume 4 - Ciências Naturais Volume 5 - História e Geografia Volume 6 - Arte Volume 7 - Educação Física Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	Volume 01 - Introdução aos PCNs Volume 02 - Língua Portuguesa Volume 03 - Matemática Volume 04 - Ciências Naturais Volume 05 - Geografia Volume 06 - História Volume 07 - Arte Volume 08 - Educação Física Volume 09 - Língua Estrangeira Volume 10.1 - Temas Transversais - Apresentação Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural Volume 10.3 - Temas Transversais - Meio Ambiente Volume 10.4 - Temas Transversais - Saúde Volume 10.5 - Temas Transversais - Orientação Sexual

Fonte: Quadro confeccionado pela autora a partir dos volumes disponibilizados pelo MEC – 2016.

Fischmann (2006), num artigo em que apresenta reflexões sobre sua vivência no debate em torno do tema do ER em escolas públicas no Brasil, conta que ao integrar a equipe que elaborou os PCN, durante a redação do documento do tema transversal Pluralidade Cultural, em 1996, recebeu um processo que fora aberto diretamente no gabinete do Ministro da Educação. O processo solicitava um parecer sobre um texto que procurava se assemelhar aos PCN acrescentando o título “Ensino Religioso”. Recorrendo a sua concepção de democracia, respeito ao interesse público e respeito à ordem jurídica, o parecer da autora foi negativo, sendo logo depois referendado pela equipe dos PCN e pela coordenação de forma unânime. Destacamos o trecho que evidencia alguns de seus argumentos:

Afirmei que, convidada a me manifestar a partir de colaboração que fazia com o MEC, de dentro do ministério, portanto, como agente do Estado brasileiro, me sentia impedida de fazer qualquer análise de um texto que incorporava questões religiosas. Em primeiro lugar, porque sentiria violado meu direito à liberdade de consciência, por ter convicção cidadã de que não compete ao Estado manifestar-se em matéria de religião. Em segundo lugar, porque seria impossível, para mim, ler um texto que se pretendia construído de uma perspectiva multi-religiosa e ecumênica, tendo a responsabilidade de elaborar uma resposta que seria a do Estado brasileiro, já que somente poderia fazer essa leitura a partir de minha visão individual e, por isso, nesse caso, necessariamente restrita à minha própria crença (FISCHMANN, 2006, p. 6).

Com isso, embora a LDB em seu artigo 9º fixe que cabe à União, através do

próprio MEC o estabelecimento de conteúdos mínimos²² para a chamada Base Nacional Comum, não há currículos mínimos para o ER nas escolas públicas. Embora conste que seja a parte diversificada²³ que deva ser constituída por conteúdos escolhidos pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, a escolha de conteúdos para o ER, que é parte da base comum, ficou por conta dos sistemas de ensino.

Contraditoriamente, o ER, por ser parte integrante da base comum e dever ser parte da avaliação do rendimento escolar, deixou os conteúdos mínimos por conta dos sistemas de ensino. Cabe ainda indagar: se faz parte do conjunto de conhecimentos indispensáveis ao exercício da cidadania plena, como poderia ser facultativo ao aluno? Assim como as outras disciplinas do currículo, não deveria ser, então, obrigatório? O próprio Ministério da Educação traz argumentos que evidenciam essas contradições já em âmbito legal:

em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional [...] respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigma curricular apresentado dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Esta é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional (BRASIL, 1998, p. 1).

Para nós, essas contradições são resultado da relação complexa entre religião e educação e do processo conflituoso de negociação entre Estado e grupos religiosos em torno da inclusão do ER em âmbito educacional. Entender essa relação requer, como sugerem Toledo e Amaral (2004), situá-la na dinâmica das relações que travam nos vários campos de poder existentes na sociedade, algo que por si já mereceria uma tese.

Adotamos, também nesse momento, uma expressão utilizada por Diniz e Lionço (2010), para afirmar haver um “vácuo” na regulamentação da disciplina. Esse vácuo talvez se explique, segundo as autoras, pelo fato de a religião ser considerada

²² Divulgados pelos Parâmetros curriculares Nacionais estes devem permitir que os alunos adquiram noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

²³ Parte Diversificada: envolve os conteúdos complementares, escolhidos pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada Escola, conforme o art. 26 da LDB (DCN). Não há delimitações temáticas para essa parte.

um “saber para crentes e não para especialistas em história, arte, música ou sociologia da religião” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 93), o que possibilitou às comunidades religiosas definirem conteúdos e habilitar professores.

Embora em nenhum outro domínio do conhecimento o Estado abdique de seu poder normativo e fiscalizador do conteúdo que se ensina nas escolas públicas, com o ER foi assim. Em todos os outros domínios, como afirmam Diniz e Carrião (2010),

o conteúdo de ensino é submetido a vários sistemas de avaliação de qualidade, definição de prioridades e, principalmente, fiscalização das informações veiculadas nos livros didáticos quanto aos parâmetros curriculares e de justiça social. No caso do ensino religioso, não apenas se desconhece o conteúdo ministrado, uma vez que o material didático não é submetido ao Ministério da Educação pelo Programa Nacional do Livro Didático, mas principalmente não se sabe quem leciona nas escolas públicas do país (DINIZ e CARRIÃO, 2010, p. 51).

Não produzidos pelo MEC, os parâmetros para o ER (chamado de PCNER) foram elaborados por uma entidade civil formada por representantes de diversas tradições religiosas, o FONAPER - Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. O texto foi aprovado pelo Plenário deste mesmo fórum em 1997, em Piracicaba (SP) e veiculado pela Editora Ave Maria, uma editora pertencente à Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria, cujos fundadores viam na imprensa um instrumento para cumprir sua missão evangelizadora.

Concordando com Toledo e Amaral (2004) que seja difícil, até pela própria natureza histórica do ER no Brasil, compreender o caráter “científico” que ora lhe é impresso e que “mais intrigante ainda é concebê-lo de forma neutra, secularizada, dentro de uma sociedade cuja própria configuração se deu de forma hegemonzadora, da qual, a partir do novo modelo, abriu mão a Igreja Católica Romana, que deteve, desde o início da colonização, o controle sobre tal matéria” (TOLEDO; AMARAL, 2004, p. 5); não podemos negar que os PCNER podem ser um conjunto normativo de regras para os sistemas de ensino e mesmo para os professores. Por esta razão será preciso considerá-lo em nossas discussões. É o que fazemos a seguir.

1.2 Os Parâmetros Curriculares para o ER

Elaborados e amplamente divulgado pelo FONAPER, o PCNER pretende se constituir como

uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso, sem proselitismo, mediante amplo processo de reflexão sobre os fundamentos históricos, epistemológicos e didáticos desse componente curricular, explicitando seu objeto de estudo, seus objetivos, seus eixos organizadores e seu tratamento didático (FONAPER site).²⁴

Dividido em três capítulos, o documento apresenta: os elementos históricos do ER no Brasil, destacando a mudança da compreensão da disciplina, que parte do ensino da religião oficial no Império, chegando aos dias atuais como ensino que atende a uma sociedade pluralista; uma discussão sobre a Escola como espaço socializador do conhecimento através dos conteúdos com a responsabilidade de fornecer as informações e responder aos aspectos principais do fenômeno religioso; o fenômeno religioso como a busca pelo sentido da vida além-morte; os pressupostos para a organização e seleção de conteúdos para o ER na escola, com os eixos organizadores e seus conteúdos, o tratamento didático e os pressupostos para avaliação; forma como a disciplina deve ser tratada em cada ciclo do Ensino Fundamental com sua caracterização, objetivos, pressupostos para avaliação, bloco de conteúdos e o respectivo tratamento didático.

Dado o panorama geral de sua composição, destacamos alguns pontos para análise. O primeiro deles é o discurso enfático que busca retirar da disciplina o caráter evangelizador ou catequético, afirmando-a como área de conhecimento. Logo nas primeiras páginas, o documento prescreve que a disciplina não deve ser entendida como “ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina centrada na antropologia religiosa, tendo como objeto o transcendente. “O Ensino Religioso é uma reflexão crítica sobre a práxis que estabelece significados, já que a dimensão religiosa passa a ser compreendida como compromisso histórico diante da vida e do Transcendente” (FONAPER, 1998, p. 21). E assim segue defendendo o não proselitismo em momentos, como o que destacamos a seguir:

Por questões éticas e religiosas, e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de uma determinada religião (FONAPER, 1998, p. 22).

Os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso (FONAPER, 1998, p. 38)

²⁴ Para Toledo e Amaral (2004) para lograr a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos” (que impedia que o Estado remunerasse o professor do Ensino Religioso) da lei educacional do país, fez-se necessário retirar da proposta do Ensino Religioso o perfil proselitista que possuía desde longa data na educação brasileira.

Toledo e Amaral (2004, p. 5) ao analisar o documento mostram que

transformar o Ensino Religioso em disciplina implicou definir-lhe objeto e objetivos próprios, pois havia que se considerar as duas áreas nas quais este componente está envolvido: educação escolar pública e religião. Partiu-se, então, da elaboração de uma nova concepção do Ensino Religioso, que exigiu o entendimento da religião, não necessariamente vinculada às instituições religiosas. Portanto, a estratégia utilizada pelos organizadores do PCNER foi mudar o conceito do termo religião, isto é, substituíram o sentido tradicional de religião, que é “religar” a Deus para o sentido de “reler”, ou seja, religião no sentido de releitura. Tomando esse conceito de religião, o Ensino Religioso passou a ter como enfoque o fenômeno religioso e como finalidade a sua releitura, no sentido epistemológico. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso passou para o âmbito secular, devendo ser tratado epistemologicamente, tendo como substrato as ciências da religião como filosofia, história, sociologia e antropologia da religião.

Desta forma, o ER assumiria *status* de área de conhecimento, ao lado de outros saberes que compõem o currículo escolar, e seria possível ser instituído como disciplina do sistema educacional com “objeto de estudo específico - fenômeno religioso; conteúdo próprio - conhecimento religioso; tratamento didático - didática do fenômeno religioso. Além dos objetivos definidos, metodologia própria e sistema de avaliação organizados na proposta” (TOLEDO; AMARAL, 2004, p. 5).

A análise do documento realizada pelos autores revela que o modelo proposto, embora tenha como principal característica a mudança do ER do campo religioso para o campo secular, apresentando-o como modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo, não cumpre com os objetivos de isenção proselitista com a qual se comprometeu porque, segundo os autores, apresenta visões de mundo particulares evidenciando que sua elaboração e disseminação constituíram-se como uma estratégia para garantir a manutenção da disciplina pelo Estado em benefício das Igrejas, especialmente as cristãs.

Toledo e Amaral (2004) na análise dos PCNER nos mostram que as bases de sustentação do documento guardam estreita relação com documentos da igreja católica (Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil, diretrizes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB, diretrizes atuais dos Jesuítas, contidas na Congregação Geral XXXIV da Companhia de Jesus).

O perfil epistemológico (de retirada do proselitismo) constantemente evocado pelos PCNER, por exemplo, também é visto, segundo Toledo e Amaral (2004), nas referidas Diretrizes da Ação evangelizadora. Da mesma forma, temas como pluralidade religiosa, o saber de si na busca de respostas existenciais, diálogo, etc.

As similaridades apresentadas pelos autores

não significa, evidentemente, que as propostas e concepções presentes nos PCNER tenham sido derivadas diretamente daqueles outros documentos. Entretanto, não há como negar as relações dos PCNER com as determinações da Igreja Católica, por mais que se tenha tentado desvinculá-lo, o suporte da proposta para o Ensino Religioso, ainda, guarda profundas relações com a Igreja Católica (TOLEDO; AMARAL, 2004, p. 12).

Observamos, também, as justificativas apresentadas no documento para a presença da disciplina na escola e assim encontramos argumentos que transitam desde a sua configuração como conhecimento humano à possibilidade de desenvolvimento da cidadania e da vivência frente à diversidade cultural.

Entende-se primeiramente que o conhecimento religioso, como qualquer outro conhecimento humano, deve estar nas escolas já que estas se constituem como espaço produtor e socializador dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. “Como todo conhecimento humano é sempre patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso” (FONAPER, 1998, p. 21) “através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola” (FONAPER, 1998, p. 29).

Abrimos espaço então para discutir a questão do conhecimento e a seleção que há ao determinar quais dos conhecimentos humanos se farão presentes no currículo.

Entendendo que o conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo e “que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 21) é importante que se selecione, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. Para os autores em questão esses conhecimentos são aqueles indispensáveis que promovem uma compreensão acurada da realidade em que se está inserido, “que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 21). São, portanto, relevantes aqueles com “potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso

aconteça”. No entanto, cremos que essa qualificação, como relevante e significativo, reflete relações de poder entre os indivíduos em um processo conflituoso e de decisões negociadas.

Tanto por estar diretamente ligado a questões do conhecimento- que se produz, se reproduz, se firma e supera-se na polêmica, no enfrentamento conflituoso peculiar à luta de ideias- quanto pelas dimensões de poder inerentes à sua elaboração e realização, o currículo é sempre produto de contendas, de disputas, de debates em vários níveis [...] (SAVIANI, N., 2003, p. 34).

Como afirmam Candau e Moreira (2007), o conhecimento escolar é produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. Isso é facilmente verificável quando analisamos o processo de luta pela presença do ER nas constituições brasileiras e no currículo escolar (CUNHA, 2007, TOLEDO; AMARAL, 2004).

Nessa perspectiva, o currículo é “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 22), cujos âmbitos de referência são, como mostram os autores: (a) as universidades e centros de pesquisa, produtoras do conhecimento científico; (b) o mundo do trabalho; (c) os desenvolvimentos tecnológicos; (d) as atividades desportivas e corporais; (e) a produção artística; (f) o campo da saúde; (g) as formas diversas de exercício da cidadania; (h) os movimentos sociais. “Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 23).

Tal constatação implica, também, considerar que os conhecimentos de referência passam por transformações até se tornarem conhecimentos escolares. Com isso, não podemos esperar que a escola possa ser organizada, para o ensino da disciplina que seja, igualmente seu âmbito de referência. O ensino escolar oferecerá experiências bem diferenciadas das características previstas no conhecimento de referência. Assim como a investigação científica, tal como se desenvolve em um laboratório de pesquisas, é bem distinta da sequência de passos

estipulados em um manual didático de experiências científicas escolares, podemos supor que o conhecimento religioso em espaço escolar assumirá diferentes conotações.

O objetivo desta breve explanação foi demonstrar que não podemos simplesmente entender que o conhecimento religioso, por ser uma produção humana, faça parte do currículo escolar obrigatoriamente; esse processo não é linear, é conflituoso e envolve uma série de relações de luta e poder, principalmente com relação à afirmação do espaço do catolicismo no espaço público, como apontam Toledo e Amaral (2004).

Na disputa e hierarquização do saber, legitimam-se aqueles que são socialmente reconhecidos e estigmatizam-se outros, “silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 25).

Ainda sobre as justificativas, o Fonaper (1998) explica que o ER, contribui: para o educando encontrar respostas a questionamentos existenciais (p.18), para o estabelecimento de novas relações do ser humano com a natureza (p. 21); para a vida coletiva dos educandos diante dos desafios e conflitos (p.30). Além disso, oportunizar o entendimento de momentos específicos das diversas culturas religiosas, o “substrato religioso colabora no aprofundamento da autêntica cidadania” (FONAPER, 1998, p. 29) “[...] permite uma compreensão mais crítica do cidadão” (FONAPER, 1998, p. 30).

Ao que nos parece, utilizar essas assertivas como justificativas pressupõe um delineamento da compreensão da sociedade e dos problemas atuais direcionando a disciplina para a resolução, pelo menos de parte desses problemas. Como sabemos, o termo cidadania é polissêmico e pode abrigar diferentes sentidos. Herdado dos gregos cuja convicção de que a participação na vida pública era crucial para o desenvolvimento completo e adequado da personalidade humana, o termo vai se alargando e complexificando ao longo da história.

Na modernidade, “cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789) para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado” (FUNARI, 2003, p. 49). Assumindo relação com os valores que afirmam o estado nação, a escola passa a ter a função de formar o indivíduo como cidadão de um Estado de direito. Em seu sentido amplo, a cidadania

se configura então como questão de pertença e de identidade do sujeito a um estado livre, a uma nação que apela para direitos e deveres políticos e cívicos (FONSECA, 2009).

Neste século,

a cidadania e o seu exercício ultrapassam as fronteiras de um Estado, e o cidadão tem de ser portador de competências que lhe permitam pensar globalmente e agir localmente, pois continuando a ser membro de um Estado, de uma Nação é confrontado “com actores não estatais imensamente poderosos”. [...] Os direitos [...] são de tal maneira globais que o indivíduo, enquanto cidadão, deixa de ser o agente destinatário de tais direitos, e “neste caso, os direitos reivindicados limitam-se a vagas exigências morais”. [...] Face à globalização, os direitos surgem também globalizados de tal forma que [...] conquistados num longo processo histórico de lutas, deixam de vincular o Estado ao seu cumprimento, e o cidadão é ‘despojado’ de tais direitos. São mantidos apenas numa perspectiva ‘moral’ e não porque a cidadania e o seu exercício assim o exigem (FONSECA, 2009, p. 42-43).

Portanto, há de se estar atento à ideia de cidadania expressa no documento, pois frente às desigualdades produzidas na sociedade global tende-se a associar a cidadania e o seu exercício a valores como o de solidariedade, a justiça social e a dignidade da pessoa humana colocando como forma de lutar por um mundo menos desigual e o cidadão “dotado de informação e conhecimentos, é entendido como um sujeito capaz de influir no mundo e que faz do activismo uma parte do seu quotidiano” (PERES, 2004, p. 27).

Os cidadãos do século XXI têm, pois, de ser cidadãos responsáveis, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres, pessoas capazes de intervirem no aprofundamento da democracia. Mais ainda, dada a variedade étnica das sociedades, principalmente nos Estados-nação ocidentais, e para que cidadania e identidade coexistam, os cidadãos têm de ser portadores de uma cultura da tolerância. (FONSECA, 2009, p. 48).

Chama-nos a atenção também os termos pluralidade, respeito mútuo, alteridade bastante evocados para desenvolver argumentos relacionados a convivência com as diferenças. Afirma-se, dentre outras, que para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso saber respeitar as diferentes culturas e grupos que a constituem e

como a convivência entre grupos diferentes é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da Escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira. O Ensino Religioso não foge a essa regra. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivendo a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento (FONAPER, 1998, p. 39).

É certo que diversidade cultural, a pluralidade e o respeito são temas de destaque no discurso educacional contemporâneo. Questões dessa natureza tornaram-se nos últimos anos centrais até mesmo nas pedagogias oficiais, sendo “reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento” (SILVA, T., 2000, p. 73). Propostas advindas de organismos internacionais também têm fomentado iniciativas para que se desenvolva uma “cultura de paz” em âmbito escolar. No entanto, é preciso problematizar a forma como esses temas vêm sendo abordados.

Há uma concepção que vê as diferenças culturais apenas como uma manifestação superficial de características humanas mais profundas. Nela, “os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade”. Em nome dessa humanidade, “apela-se para o respeito, tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, T., 2011, p. 86).

Neste caso, o pressuposto básico é o de que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas - no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é "estranho" (SILVA, T., 2000, p. 97-98).

Essa visão é questionada por perspectivas críticas ou políticas que argumentam que

a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância” [...] a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (SILVA, T., 2011, p. 88).

Tendemos a concordar com Macedo (2004), quando afirma que

a ênfase no ensino da tolerância cultural frequentemente falha em desnudar o privilégio inerente a essa postura. Por outras palavras, prometendo ao ‘outro’ uma dose de tolerância, não só subtrai as reais oportunidades para o desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade cultural, como também esconde o privilégio e o paternalismo inscrito no chavão ‘eu vou te tolerar, independentemente da tua cultura repugnante’ (MACEDO, 2004, p. 103).

Ao apoiar-se “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, T., 2000, p. 73) naturaliza-se a ideia de diversidade. Para perspectivas críticas, as diferenças culturais estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder, por isso

não podem ser concebidas separadamente de relações de poder. Assim, por mais desejável que seja ensinar a tolerância e o respeito, por exemplo, é preciso ter claro os “processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, T., 2011, p. 89).

Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (SILVA, T., 2000, p. 96).

Cunha (2013), também nos faz pensar sobre as relações de poder e a discriminação promovida por essas relações na sociedade. Diante da problemática do ER nas escolas públicas é comum o questionamento “por que não? ”

A julgar pela resposta que seus defensores dão, os alunos só teriam a ganhar. Como todas as religiões são boas, já que Deus é o mesmo, tal disciplina propiciaria tolerância dos alunos uns com os outros, formando uma disposição favorável à solidariedade fora da escola; respeito às autoridades escolares, induzindo sentimento análogo no âmbito da sociedade política. Pura idealização! No mundo real, há crenças dominantes e dominadas, que dividem os alunos ao invés de os unir. Os filhos de não crentes são discriminados até mais que os dos adeptos de religiões minoritárias (CUNHA, 2013, p. 935).

Segundo Toledo e Amaral (2004, p. 11) os PCNER “desejam desenvolver no educando o saber de si, na busca de respostas existenciais que se dá na reconstrução de significados pela releitura dos elementos do fenômeno religioso”. Assim, colocam como objetivos:

- Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;
- Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado;
- Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
- Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
- Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
- Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável (PCNER, p. 30-31).

Caracterizado como estudo do fenômeno religioso (busca do ser frente a ameaça do não ser) em que a religião assume o sentido epistemológico de “releitura” e não sentido tradicional de “religar” o homem à deus, os conteúdos

selecionados para o ensino estão organizados em torno de cinco eixos nos PCNER: culturas e religiões; escrituras Sagradas; Teologias; Ritos; Ethos.

Quadro 3 - Conteúdos de ensino propostos nos PCNER

Culturas e religiões	Estudo do fenômeno religioso à luz da razão “analisando questões como: função e valores da tradição religiosa e ética, teodiceia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas” (PCNER p. 33).
Escrituras sagradas	“Textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente [...] e estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos” (PCNER p. 34).
Teologias	“Conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassado pelos fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado” (PCNER p. 35).
Ritos	“Série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de; rituais [...] símbolos [...] espiritualidades”. (PCNER p. 36).
Ethos	“É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio ‘eu’ pessoal” (PCNER p. 37).

Fonte: Síntese nossa a partir dos PCNER

Os conteúdos devem ser tratados didaticamente para sensibilizar o aluno para o mistério e capacitá-lo para a leitura da linguagem mítico-simbólica. O documento ressalva, ainda, a necessidade de considerar a pluralidade, a bagagem cultural religiosa e salvaguardar a liberdade de expressão religiosa do educando.

O tratamento didático prevê ainda: a organização social das atividades a fim de produzir o diálogo; organização do espaço e do tempo pela observação direta do cotidiano em conexão com o passado e com o presente; seleção e critérios de uso de materiais e recursos que podem contar com a colaboração dos educandos na indicação ou no fornecimento de seus símbolos, tradições e ritos.

A avaliação proposta pelo documento é vista como elemento integrador entre aprendizagem do educando e atuação do educador na construção do conhecimento. “Ela passa a ser compreendida, então, num conjunto de atuação, que tem função de alimentar, sustentar, orientar e adequar a intervenção pedagógica, verificando o grau de aprendizagem que foi atingido pelo aluno” (FONAPER, 1998, p. 42).

Dividida em três etapas, “a avaliação inicial no Ensino Religioso é exatamente o reconhecimento de grupos culturais/religiosos diferentes, identificados nas várias crenças dos próprios educandos”. Logo, de forma sistemática, deve-se acompanhar as aprendizagens do educando tendo como referencial sua capacidade de perceber

as diferenças das tradições religiosas. Por fim, na etapa final, afere-se os resultados de todo o período de aprendizagem de acordo com os objetivos. “Nesse momento avalia-se a aprendizagem de alguns conteúdos essenciais e se determina os novos a eles relacionados para serem trabalhados” (FONAPER, 1998, p. 42). Destaca-se ainda que os pressupostos apontados não são critérios para aprovação ou reprovação.

Para ministrar as aulas espera-se um “profissional de educação sensível à pluralidade, consciente da complexidade sociocultural da questão religiosa e que garanta a liberdade do educando” (FONAPER, 1998, p. 5). Esse profissional deve ser capaz de buscar constantemente conhecimento das manifestações religiosas, ter “clareza quanto a sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade” (FONAPER, 1998, p. 28), e que esteja disponível para o diálogo.

O educador é alguém que naturalmente vive a reverência a alteridade e leva em consideração que família e comunidade religiosa são espaço privilegiado para a vivência religiosa e para a opção de fé. Assim, o educador coloca seu conhecimento e sua experiência pessoal a serviço da liberdade do educando (FONAPER, 1998, p. 28).

Tais expectativas nos levam a questionar que profissional seria esse, uma vez que: a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo (CANDAU, 2011); identidade, trabalho e função social docente mostram-se cada vez mais envolvidos às atuais e, por vezes, precárias, condições do trabalho docente (SOUZA 2013); fruição cultural se distribui de acordo com as identidades e condições de trabalho docente (SOUZA 2013); sensibilidade à pluralidade cultural não é algo dado, natural, requer que a formação inicial ou contínua desses profissionais tenha esse objetivo; a coexistência entre identidades religiosas ou entre grupos religiosos não é algo harmonioso ou isento de conflitos; há estudos demonstrando que no contexto escolar não há o requerido reconhecimento da pluralidade religiosa e coexistência com a diversidade de identidades e de práticas religiosas dos estudantes e dos professores (MARTINS; SANTOS, 2009; CANDAU, 2011).

Tendo exposto a base normativa nacional para a disciplina de ER, passemos para a apresentação das normativas ou prescrições em nível estadual.

CAPÍTULO 2 AS BASES NORMATIVAS PARA O ENSINO RELIGIOSO EM TRÊS ESTADOS BRASILEIROS

Após a promulgação da Carta Magna de 1988, cada unidade da Federação promoveu a elaboração de sua própria Constituição. Para Cunha (2013, p. 919), a legislação estadual ordinária foi “terreno fértil para a projeção das devoções de deputados e vereadores, mais despachantes de suas próprias crenças religiosas do que representantes do povo”. Isso fez com que, em alguns estados, os grupos confessionais conseguissem a extensão do ER também para as escolas públicas de educação infantil e/ou de nível médio; destes, alguns estabeleceram inclusive a exigência de habilitação própria para os professores (CUNHA, 2013).

No entanto, foram poucas as indicações precisas para o ER em âmbito estadual antes de 1996. Como nos mostram Diniz e Lionço (2010), além de esparsas indicações nas constituições estaduais, apenas Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Sergipe e Tocantins possuíam algum tipo de regulamentação sobre a disciplina. Somente no final da década de 1990, pós promulgação da LDB, que os estados passaram a enfrentar de fato a regulamentação do ER.

Este cenário de regulamentações da disciplina pós LDB mostra-se, desde então, bastante heterogêneo, variando “[...] desde a proposta majoritária de garantia da pluriconfessionalidade, seguida da proposição da confessionalidade católica no ensino, até a proposta da história das religiões como parâmetro curricular para o ensino religioso” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 100).

Os principais resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Bioética, Direitos humanos e Gênero e pela Universidade de Brasília entre 2007 e 2009 - O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: qual pluralismo? - como já afirmado, indicam uma diversidade de interpretação do artigo 33 da LDB expressa nas regulamentações estaduais sobre o ER:

- a) pelo tipo de regulamentação
- b) pela diversidade e pouca clareza da modalidade de ensino adotada
- c) nos critérios de habilitação e admissão de professores
- d) no delineamento dos conteúdos, em que alguns estados delegam essa responsabilidade a instituições religiosas (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 53-54).

No que se refere à habilitação e escolha de professores,

em alguns sistemas estaduais os professores são selecionados no interior do próprio quadro de docentes, noutros a responsabilidade da escolha (indicação ou credenciamento) é alienada em proveito das instituições

religiosas interessadas. Prevalece a norma de que os professores sejam do quadro do magistério e portadores de licenciatura, mas, a partir daí, são grandes as diferenças entre os sistemas estaduais. Há os que aceitam quaisquer licenciados, sem a exigência de formação específica; os que limitam o acesso a essa disciplina para os licenciados em Filosofia, História e Ciências Sociais; os que exigem professores com formação adicional ministrada por entidades religiosas ou pelas Secretarias de Educação; e os que especificam a licenciatura em Ciências da Religião, Ensino Religioso e, até mesmo, Teologia, sem faltar os que indicam a possibilidade de aproveitamento de egressos de seminários católicos, com a ressalva de que diplomas equivalentes serão aceitos (CUNHA, 2013, p. 929).

Para Diniz e Carrião (2010) é a própria redação pouco clara da LDB que cria operacionalizações diversas no ER. A diversidade de interpretações geradas a partir da LDB revela,

que a operacionalização do ensino religioso nas escolas está vulnerável às disputas ideológicas e morais presentes no cenário nacional. Sinaliza ainda, para a necessária proposição de parâmetros claros quanto ao conteúdo do ensino religioso e às formas de estruturação do exercício dessa disciplina por parte do governo federal (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 100).

Tendo em vista que os três estados escolhidos por nós (RJ, SP e PR) regulamentaram, seja por meio de Decretos, Leis, Indicações, Pareceres, Deliberações ou Instruções, a oferta do ER de maneira distinta (RJ: confessional, SP: história das religiões e PR: interconfessional) exploraremos a seguir os contornos dados à disciplina em cada um deles. Apegando-nos ao contexto normativo, apresentamos numa sequenciação que não é propriamente linear: as concepções de ER, o conseqüente modelo de ensino adotado e os conteúdos selecionados em cada um dos três estados; as justificativas utilizadas para a disciplina; os objetivos e valores anunciados; a forma como é prevista e/ou realizada a formação dos professores; e os recursos didáticos disponibilizados. Durante essa caracterização buscamos também evidenciar o processo conflituoso e negociado que houve durante a implementação da disciplina e os entraves gerados com ela. Posteriormente, de modo a sistematizar as elaborações apresentadas, destacamos semelhanças e distanciamentos entre as propostas dos três estados.

2.1 O Ensino confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro: um caso paradigmático

Como nos mostram Diniz e Carrião (2010), a legislação do Rio de Janeiro pode ser considerada um marco inicial no processo de regulamentação da disciplina pós LDB. Por meio da Lei n. 3.459, de 14 de setembro de 2000, institui-se o ER

como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa nas escolas públicas de Educação Básica, na forma confessional:

Art. 1º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina obrigatória dos horários normais das escolas públicas, na Educação Básica, sendo disponível na forma confessional de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos a partir de 16 anos, inclusive, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Rio de Janeiro, vedadas quaisquer formas de proselitismo (RIO DE JANEIRO, 2000).

A referida lei delega ainda o credenciamento de professores, a seleção dos conteúdos e a elaboração do material didático às autoridades religiosas. Dela decorrem dois decretos do Poder Executivo estadual: 29228, de 20 de setembro de 2001 e o decreto 31086, de 27 de março de 2002.

O primeiro cria a Comissão de Planejamento do Ensino Religioso Confessional que, composta por dois representantes da Secretaria de Estado de Educação, dois do Gabinete Civil e outros dois da Secretaria de Estado de Governo, tem por competência apresentar proposta para regulamentação da Lei nº 3.459, tendo como objetivo:

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

Já o segundo decreto, direciona o levantamento das necessidades de novos professores, assegura a permanência dos antigos e atribui ao Conselho Estadual de Educação o conhecimento sobre os conteúdos programáticos elaborados pelas autoridades religiosas e a definição da carga horária mínima da disciplina de ensino religioso.

Isso coloca o Rio de Janeiro como um caso paradigmático (DINIZ; CARRIÃO, 2010), pois além de ceder a regulamentação do ensino às autoridades religiosas determinando que o conteúdo da disciplina é de atribuição específica delas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente, acaba, ainda que indiretamente, financiando comunidades religiosas para promoção de suas crenças no espaço das escolas públicas.

Como evidencia Mendonça (2012), mesmo estando previsto pela Lei nº 3459/00, o ER não foi incluído na carga horária das modalidades de Ensino Técnico e Normal e aparece na educação infantil em raras situações, sendo a prioridade da

Secretaria Estadual de Educação garantir a oferta da disciplina nas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio regular.

A normatização da disciplina nesses moldes envolveu debates acirrados no estado. Desde a apresentação de projetos de lei para disciplina percebe-se confronto de ideias sobre o que é religião, o que se entende por proselitismo, a noção de liberdade religiosa e laicidade, dentre outros, trazendo à tona muitos aspectos que,

[...] de diferentes formas, remetem para uma ampla discussão, que emerge desde a instauração da República, a respeito dos distintos sentidos atribuídos à noção da laicidade do Estado (especificamente, o estatuto da religião na escola), bem como sobre o direito garantido pela constituição brasileira da liberdade religiosa (GIUMBELLI; CARNEIRO, 2004, p. 11).

Segundo Mendonça (2012, p. 55), os inúmeros debates suscitados com a lei “propiciaram a formação de um acirrado campo de disputa em torno da defesa de princípios e valores distintos, envolvendo lideranças de diferentes denominações religiosas e políticas, a comunidade acadêmica e os sistemas de ensino”.

Ao mesmo tempo em que o processo envolveu disputas, requereu também negociação, o que Nereide Saviani (2003), no campo do currículo, explica ser algo persistente ao longo da história do currículo e das disciplinas escolares. Como já explicitamos, para a autora, o currículo, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas.

Vale destacar que no processo intenso de disputas e negociações, o Conselho estadual de Educação, a nosso ver uma importante instância mediadora da política educacional, não teve expressiva participação na normatização e implantação da disciplina. Como nos mostra Mendonça (2012), coube às entidades religiosas o desempenho de tarefas cruciais como o credenciamento dos professores e a definição dos conteúdos de ensino.

Normatizado então na forma confessional e imerso em polêmicas infundáveis, o ER no Rio de Janeiro possui professores e conteúdos próprios à confissão religiosa declarada pelo aluno no ato da matrícula, tendo como objetivo promover ensinamentos próprios de cada credo.

Os professores devem possuir formação universitária, com título de licenciatura plena e credenciamento pela respectiva autoridade religiosa. Sem o documento que o credencie, o professor, mesmo que aprovado em concurso, não pode assumir o cargo. Caso o professor, no decorrer de sua atividade docente perca

sua fé, torne-se agnóstico ou ateu, ou perca o seu credenciamento, não pode ser mantido como professor de ER. A remuneração desses profissionais obedece aos mesmos padrões remuneratórios do pessoal do quadro do Magistério Público Estadual, no entanto, é de direito da autoridade religiosa cancelar a qualquer tempo o credenciamento concedido aos professores concursados.

No que tange a organização da disciplina por credos, não há uma distribuição quantitativa igualitária de professores, tampouco condições objetivas para atender a todos os credos que possivelmente possam ser declarados.

Conforme censo demográfico de 2010, são dez as religiões com mais adeptos no Brasil: 1º Católica (65% da população brasileira), 2º Evangélica (22,2%), 3º Espírita: (2%), 4º Testemunhas de Jeová (0,7%), 5º Umbanda (0,2%), 6º Budismo: (0,13%), 7º Candomblé (0,09%), 8º Novas Religiões Orientais: (0,08%), 9º Judaísmo (0,06%), 10º Tradições Esotéricas (0,04%)²⁵. No entanto, quando olhamos a declaração religiosa de forma mais detalhada encontraremos uma variação que soma vinte e quatro denominações:

²⁵ Por mais que o último lugar possa aparentar uma quantidade pequena da população, quando olhado pela porcentagem, soma aproximadamente setenta e quatro mil pessoas.

Quadro 4 - Adeptos por grupo religioso

Grupos de religião	Adeptos
Católica Apostólica Romana	123 280 172
Católica Apostólica Brasileira	560 781
Católica Ortodoxa	131 571
Evangélicas	42 275 440
Outras religiosidades cristãs	1 461 495
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	226 509
Testemunhas de Jeová	1 393 208
Espiritualista	61 739
Espírita	3 848 876
Umbanda	407 331
Candomblé	167 363
Outras declarações de religiosidades afro-brasileira	14 103
Judaísmo	107 329
Hinduísmo	5 675
Budismo	243 966
Novas Religiões Orientais	155 951
Outras Religiões Orientais	9 675
Islamismo	35 167
Tradições Esotéricas	74 013
Tradições Indígenas	63 082
Outras Religiosidades	11 306
Sem religião	15 335 510
Não determinada e múltiplo pertencimento	643 598
	Total 190 755 799

Fonte: IBGE 2010

Merece destaque ainda o fato de entre essas grandes denominações haver também subdivisões que fazem com que a lista chegue a cinquenta e duas divisões. Dentre as evangélicas, por exemplo, temos:

Quadro 5 - Adeptos a Igrejas Evangélicas

Evangélicas de Missão (7 686 827)	
Igreja Evangélica Luterana	999 498
Igreja Evangélica Presbiteriana	921 209
Igreja Evangélica Metodista	340 938
Igreja Evangélica Batista	3 723 853
Igreja Evangélica Congregacional	109 591
Igreja Evangélica Adventista	1 561 071
Outras Evangélicas de Missão	30 666
Evangélicas de origem pentecostal (25 370 484)	
Igreja Assembléia de Deus	12 314 410
Igreja Congregação Cristã do Brasil	2 289 634
Igreja o Brasil para Cristo	196 665
Igreja Evangelho Quadrangular	1 808 389
Igreja Universal do Reino de Deus	1 873 243
Igreja Casa da Bênção	125 550
Igreja Deus é Amor	845 383
Igreja Maranata	356 021
Igreja Nova Vida	90 568
Evangélica renovada não determinada	23 461
Comunidade Evangélica	180 130
Outras igrejas Evangélicas de origem pentecostal	5 267 029
Evangélica não determinada (9 218 129)	

Fonte: IBGE 2010

Diante disso, é inevitável questionar: como a escola poderia atender a todas confissões religiosas dos alunos? Sendo isso objetivamente impossível, gerou-se no ensino confessional do Rio de Janeiro o atendimento a apenas alguns grupos e de maneira proporcionalmente desigual. Um dos concursos realizados para professores no estado (2004) evidencia isso: das quinhentas vagas ofertadas, 342 foram para os católicos, 132 para os evangélicos e 26 para os demais, das quais não temos

clareza de que credos são²⁶. Mendonça (2012) destaca que o número total de vagas do concurso não foi justificado e que a divisão para cada credo foi pautada no levantamento realizado pela comissão de planejamento sendo as vagas distribuídas, em cada credo, para as diversas coordenadorias regionais.

Com este concurso, a disciplina passou a ter 885 professores, quando somado aos que já estavam efetivados, sendo 68,4% de católicos, 26,4% de evangélicos e 5,2% de outros credos (MENDONÇA, 2012).

Podemos constatar, com isso, uma discrepância no espaço de representação de cada religião e um reducionismo da diversidade religiosa brasileira. Conforme afirmam Diniz e Lionço (2010, p. 25), “o direito de não adotar religião alguma ou de seguir religiões minoritárias é desigualmente distribuído”. A liberdade de crença, direito fundamental do cidadão brasileiro, para se efetivar requer também o compromisso político com a igualdade religiosa entre os grupos, que não haja privilégios injustos por razões históricas, demográficas ou culturais. “O desafio democrático do ensino religioso nas escolas públicas provoca o encontro desses dois direitos- o de respeito à liberdade de consciência, bem como o de igualdade entre as religiões” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 25).

Outro fato importante para se pensar é o constrangimento que pais e alunos que praticam religiões minoritárias e com uma história de discriminação em nosso país podem enfrentar ao optar pela turma de ER que irá se frequentar. No trabalho de Mendonça (2012) encontramos a fala de um coordenador vinculado à Secretaria de Educação que expressa que o fato existe. Um pai de aluno procurou a Secretaria de Educação se recusando a assinar o documento exigido no ato da matrícula dos menores de 16 anos com a escolha/indicação por ter ou não aula de ER e qual credo se irá frequentar, pois seu filho estava preocupado em ser discriminado por ser da religião umbanda. O pai foi orientado pela secretaria, na figura do coordenador, a não assinar o documento e assim evitar qualquer constrangimento.

É possível supor ainda outros constrangimentos gerados após a matrícula em uma aula confessional, principalmente se pensarmos que inúmeras proposições

²⁶ O edital do referido concurso, como nos mostra Mendonça (2012), previu prova específica de Língua Portuguesa, questões de ensino religioso e questões que envolvessem Psicologia da Educação, Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, para em seguida, haver a avaliação de títulos que se somariam à pontuação do candidato na primeira fase. Os aprovados têm carga semanal de 16 horas e os padrões vigentes na rede estadual de ensino, devendo ficar lotados em uma das unidades da rede estadual definidas como escolas- pólo.

religiosas conflitam com o conhecimento científico. Como seria, por exemplo, em uma aula onde surge a questão da origem do universo, ou do aborto de anaencéfalos, ou tantas outras que divergem do ponto de vista científico ou ideológico? Como ficam aqueles que se posicionam cientificamente dentro da leitura do fenômeno em uma sala de maioria católica ou evangélica? Poderiam tranquilamente se posicionar diferentemente da leitura proposta na disciplina confessional? Sentir-se-iam confortáveis ao se manifestar diferentemente do que institui o credo religioso como verdade?

Com isso, estamos certos de que além de criar vínculos entre o Estado e credos religiosos dominantes (o que a Constituição Federal veda expressamente), a confessionalidade “não promove o pluralismo razoável, mas as crenças de comunidades específicas” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 63), “[...] ameaça a justiça religiosa, não promove a diversidade, não garante igualdade entre os grupos religiosos e inviabiliza a realidade social de indivíduos que não professam nenhuma religião ou mesmo que são agnósticos”. Entendendo que a confessionalidade é “expressão autêntica de um ato de fé, garantida pelo princípio constitucional da liberdade de pensamento”, são os templos, os terreiros, ou as igrejas alguns dos espaços próprios para sua demonstração (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 91-92). Em um estado laico, as escolas públicas são espaços de promoção do bem público e não de interesses ou crenças particulares.

De acordo com as autoras, “a entrada das religiões nas escolas públicas deve ser feita a partir da transição do conhecimento iniciático para o conhecimento compartilhado, isto é, somente após o afastamento da fé como verdade absoluta e universal” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 92).

Feitas tais ponderações, convém ainda destacar as justificativas que sustentam a disciplina e valores que nelas se colocam, como tem sido pensada a formação específica dos professores e os materiais de apoio que estão sendo disponibilizados para estes profissionais.

Segundo palavras do bispo da igreja católica Filippo Santoro proferidas em um seminário denominado “O ensino religioso: uma questão de liberdade para todos”, organizado pela Secretaria Estadual de Educação e registradas no trabalho de Mendonça (2012):

O problema religioso responde às grandes perguntas fundamentais que existem no coração do homem. São perguntas de qualquer pessoa, também

de quem se declara ateu. Por isso o ensino religioso deve fazer parte da estrutura institucional da nossa escola de um horário obrigatório, com matrícula facultativa, no sentido de que a pessoa pode utilizá-lo ou não. A lei aprovada no Rio de Janeiro favorece uma manifestação livre de visões diferentes da vida. É a possibilidade de desenvolver uma convivência democrática que respeite a autoridade, que respeite a outra visão da vida, mas que tenha todo o direito de desenvolver a sua própria visão da vida, uma alternativa ao estatismo que nega as identidades (MENDONÇA, 2012, p. 55).

Como se observa ainda no trabalho de Mendonça (2012) esta posição também foi defendida pelos demais representantes católicos que lá estavam, sendo constantemente associada a formação integral da pessoa humana à educação religiosa.

É preciso destacar também, a fala de Carlos Dias, na época deputado estadual e autor da lei em vigência no estado, que afirmou que o modelo de ER adotado resgata o direito da família de decidir sobre a educação dos seus filhos, algo que o discurso do Estado laico e totalmente responsável pela educação acabou retirando das famílias.

Com relação à formação dos professores, registra-se, além do já referido seminário (“O ensino religioso: uma questão de liberdade para todos”) realizado em dezembro de 2000 a fim de dirimir as principais polêmicas em torno da disciplina, outros eventos periódicos que visaram promover uma troca de experiência entre os professores da disciplina e a avaliação das medidas adotadas vem sendo realizados. Destacamos um deles sobre a temática da Campanha Fraternidade, cuja relação é direta ao material que vinha sendo utilizado nas escolas: Fórum "Ensino Religioso: Entrelaçando Saberes e Vidas – Fraternidade e a Vida no Planeta", promovido pela Coordenação de ER da Secretaria de Educação em março de 2011.

Em 2004, a campanha da fraternidade já havia sido objeto de propositura para a disciplina de ER. Através de um plano de ação publicado pela Coordenação de Educação Religiosa, direcionou-se aos professores do ER, articuladores e agentes de turma uma proposta de trabalho, como suporte técnico ao Projeto Pedagógico das Unidades Escolares, que pretendia se dar integrada às outras disciplinas. Utilizando a água como tema, a proposta justificou a relevância do tema principalmente, por causa dos gigantescos problemas que ocorrem não só no Brasil: “A água mais que um recurso é patrimônio e um bem necessário, pois nela há um vasto conjunto de valores que dizem respeito às mais diversas dimensões da vida,

quer seja econômico, sagrado, simbólico, ecológico, lúdico e outros” (COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA, 2004).

O plano também incluiu sugestões de atividades como murais, painéis, peças de teatro e momentos religiosos e de confraternização, propositura de avaliação para os alunos que atentasse para participação, presença nas atividades e trabalhos apresentados e anexos com os conteúdos sugeridos pelos católicos (toda criação como obra da bondade de Deus, valorizando a vida humana e a natureza) e pelos evangélicos (criação como o princípio de todas as formas de vida, propondo que se reconheça que tudo o que Deus fez foi para felicidade do homem e da mulher) para serem trabalhados com base no tema geral.

Encontramos ainda disponível na Internet o material intitulado “Orientações básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais”, cuja organização é dos seguintes órgãos: Subsecretaria de Gestão da Rede e de Ensino, superintendência pedagógica e coordenação de ensino religioso. Nele, encontramos orientações legais e pedagógicas para disciplina.

Nas orientações pedagógicas são listadas: A) as responsabilidades do diretor da unidade escolar; B) a metodologia de trabalho do professor; C) os conteúdos; D) a avaliação e; E) a responsabilidade da regional pedagógica quanto ao ensino religioso.

São responsabilidades do diretor da unidade escolar:

1. Respeitar a matrícula facultativa e o caráter da confessionalidade religiosa na constituição das turmas de Ensino religioso, de tal maneira que se evite que o professor ministre sua aula para todos os discentes, independentemente de seu credo religioso;
2. Realizar, no ato da matrícula, por meio de uma ficha específica, o levantamento das opções religiosas dos alunos, para a formação das turmas de Ensino Religioso;
3. A constituição das turmas de Ensino Religioso independe do número de alunos, podendo, também, formar-se de discentes de outras turmas, desde que da mesma série, observadas as prescrições quanto ao número máximo e a capacidade da sala²⁷ (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 4).

A metodologia de trabalho do professor deve atentar-se para questões básicas da vida pessoal com experiência da transcendência (o eu, a família, os amigos, os grupos etc.) e da vida como um projeto de vida — um caminho para a realização pessoal, sob os seguintes critérios:

²⁷ Para os alunos que não fizeram a opção deve-se oferecer Projeto de Língua Espanhola como previsto na Resolução nº 4359/09, denominada nova matriz curricular.

- A correlação das respostas às questões existenciais do ser humano, como resultado significativo para o aluno;
- A fidelidade ao conteúdo confessional;
- O diálogo interdisciplinar, inter-religioso e intercultural;
- A elaboração de uma síntese conceitual (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 5).

Acrescenta-se ainda neste item que:

a linguagem do Ensino Religioso é da tradição religiosa e cultural, adequadamente integrada com a nova linguagem da comunicação e da tecnologia, especialmente da “mass mídia e da multimídia”, com a qual se elabora e transmite a proposta cultural imbuída do significado existencial e religioso. Particular atenção deve ser dada aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos alunos das unidades escolares prisionais e socioeducativas, que encontram mais obstáculo na maturação da própria personalidade em crescimento e na inserção ou reinserção social (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 5).

Com relação aos conteúdos diz-se que cabe às Autoridades Religiosas, devidamente credenciadas, a elaboração do conteúdo programático, bem como a escolha de livros, textos e do material didático a ser utilizado nas aulas do respectivo credo. Orienta-se que o conteúdo programático de cada credo “deve levar em consideração todas as etapas evolutivas do educando e partirá sempre da vida pessoal como experiência da transcendência, havendo uma referência constante à centralidade da pessoa em crescimento, além de valorizar o contexto sociocultural do aluno e o núcleo temático de cada credo” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 5).

A avaliação é proposta para a disciplina como em qualquer outra disciplina, exigindo que o professor

saiba trabalhar com objetivos, tendo em vista o perfil de homem e de mulher que deseja ajudar a formar, saiba identificar elementos que determinam aprimoramento do saber e da postura cidadã e saiba reconhecer o educando em sua totalidade afetiva, cognitiva, psicomotora e ético-religiosa. O Ensino Religioso deve favorecer o desenvolvimento integral do aluno, portanto a avaliação é a observação e o acompanhamento desse processo. Não deve ter o caráter de terminalidade, pois deve possibilitar espaço de elaboração e reelaboração da dinâmica pedagógica. Nesse sentido, ressalta-se a importância de planejamento (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 5).

Por fim, ao descrever a responsabilidade da regional pedagógica com relação ao ER, coloca-se que em cada Regional Pedagógica haverá um Articulador Técnico-Pedagógico (o elo entre a coordenação do Ensino Religioso e os professores) e um Articulador Religioso (o elo entre as Autoridades Religiosas, as Regionais Pedagógicas e a coordenação de Ensino Religioso)²⁸, cujas competências também

²⁸ Os articuladores podem ser funcionários da própria Coordenadoria ou de alguma Metropolitana (órgão vinculado a SEEDUC-RJ), que passam a ganhar uma gratificação para executar esse papel ou

são descritas, sendo uma das funções mais importantes a de garantir que o modelo confessional ocorra de fato.

2.2 O estado de São Paulo e o ensino de história das religiões

O estado de São Paulo, em 2001, implantou, nos moldes da nova LDB, o ER nas escolas públicas por meio da Lei estadual 10.783/2001. Com ela, o ER constituiu-se legalmente como disciplina nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental ficando assegurados “o respeito à diversidade cultural religiosa, vedado o proselitismo ou o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas religiosas” (art. 1) e com a matrícula facultativa aos alunos.

Somam-se à Lei 10.783/2001 como medidas normativas importantes para conhecermos os contornos da disciplina, a Deliberação 16/2001, a Indicação 07/2001 do Conselho Estadual de Educação, que pretende estabelecer as diretrizes gerais para a implementação do ER nas escolas estaduais de São Paulo, os cadernos explicativos que têm por título “O Ensino Religioso na escola pública do Estado de São Paulo”.

Descrito como uma área de conhecimento de concepção formativa e cultural, com conteúdo dito de caráter universal sem privilegiar e nem discriminar nenhuma religião, o ER assumiria caráter supraconfessional nas palavras da secretária de Educação da época²⁹.

A supraconfessionalidade, por definição, pretende romper com o ensino confessional (catequético) e interconfessional (teológica) passando a encarar o ensino da religião como uma área autônoma do conhecimento humano (ciências da religião) e demonstrando independência frente às confissões religiosas. No entanto, interlocutores que lutam pela implementação da disciplina discordam que esta, em São Paulo, seja reconhecida como área de conhecimento principalmente pelo direcionamento ao estudo da história das religiões, como visto na Indicação do

indicados de instituições religiosas de professores de ensino religioso, sem receber nenhum acréscimo pela atividade extra (MENDONÇA, 2012).

²⁹ Nesse momento o governo estadual está sob a gestão de Mário Covas e a Secretaria de Educação sob responsabilidade de Rose Neubauer.

Conselho Estadual de Educação³⁰. Os interlocutores que propõem a crítica acreditam que “o estado de São Paulo, na sua interpretação da lei, retirou do ensino religioso sua substância: sua autonomia como disciplina e seu propósito, desqualificando-a como história das religiões” (DICKIE; LUI, 2007, p. 245), estaria, portanto, fugindo de sua caracterização como área de conhecimento.

A Associação de Professores do Ensino Religioso do Estado (Asper-SP), por exemplo, considera que abordar a história das religiões deve fazer parte da disciplina “História” e não do ER. Para eles, “o conteúdo do ensino religioso é aquele descrito pelo Fórum Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER)” (DICKIE; LUI, 2007, p. 241), incluindo culturas e tradições religiosas, Escrituras Sagradas, Ritos e Ethos de modo a capacitar para leitura da linguagem mítico simbólica e diagnosticar a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente (FONAPER).

Para o Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Educação, a escolha por história das religiões “[...] cumpre perfeitamente o papel de ensinar sobre religião sem que nenhuma religião fique de fora e principalmente sem que haja qualquer tipo de proselitismo nas aulas” (DICKIE; LUI, 2007, p. 241). Do ponto de vista do estado “há na sua opção pela História das Religiões não só uma resistência do estado laico em ceder espaço para o ‘religioso’, como a clara intenção de que, respeitadas as escolhas individuais dos cidadãos, compete ao Estado à regulamentação do espaço público e, portanto, de direito, definir os limites, nele, da ‘Religião’” (DICKIE; LUI, 2007, p. 245).

Além de conteúdo próprio, o reconhecimento do ER como área de conhecimento exigiria, para aqueles que criticam a forma como o estado implementou a disciplina, que ela estivesse presente em todas as séries do Ensino Fundamental, de forma gradativa, como acontece com todas as outras disciplinas do currículo e a contratação de profissional especializado.

Ao caracterizá-lo como área de conhecimento deduz-se que tenha conteúdo próprio e que seja ensinado de forma gradativa, aí implicando a necessidade de implementação em todas as séries do ensino fundamental. Para atingir a esta caracterização, segundo o FONAPER, o ER deve seguir uma matriz teórica (tradições e culturas, teologias, textos orais e escritos

³⁰ Embora estivesse previsto que o CONER fosse ouvido para o estabelecimento de conteúdos isso não aconteceu. Conforme descreve Lui (2006) foi o Conselho estadual de educação, por meio da indicação 07/2001, quem determinou os conteúdos para disciplina.

sagrados, ritos e ethos), levando o aluno a uma reflexão que o remeta ao “transcendente” (LUI, 2006, p. 37).

De fato, nenhum desses fatores aconteceu, já que em São Paulo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) o ER foi considerado pela lei “tema transversal” sendo os próprios professores das classes os responsáveis em ministrar as aulas de forma integrada às outras disciplinas e nas séries finais do Ensino Fundamental fora instituída em (no mínimo) uma das séries como disciplina do horário normal de aulas atribuindo aos professores de História, Filosofia e Ciências Sociais que, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos, vinculados às demais áreas de conhecimento, e em conformidade com o apontado na indicação 07/2001 (e não no PCNER).

Talvez estejamos diante de uma confusão conceitual ou assemelhação entre área de conhecimento e tema transversal, já que as normativas estaduais referem-se ao ER de ambas as maneiras. Ao mesmo tempo em que lemos, por exemplo, na indicação 07/2001 “fica claro que o ensino religioso deve ser tratado como área de conhecimento” (embora sugira que deva se articular com os demais aspectos da cidadania, como saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia e arte), lemos na mesma indicação que

o tratamento do ensino religioso como tema transversal [...] permitiria implementar a proposta de uma abordagem filosófica, com lugar para a reflexão sobre valores e princípios éticos e o conhecimento da história das religiões. Isso poderia trazer a possibilidade de um efetivo diálogo entre várias áreas do conhecimento, como língua portuguesa e literatura, história, geografia, artes etc., trazendo para a reflexão coletiva, de forma contextualizada, as religiões e suas práticas, percursos, crenças e experiências individuais.

Buscando diferenciar os dois termos, utilizamos, primeiramente, a definição de área de conhecimento adotada por agências públicas de fomento e consagrada na comunidade científica: conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas. Tendo finalidade eminentemente prática, a expressão objetiva proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma forma de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia.

Temas transversais, de acordo com o MEC, são questões sociais urgentes que não têm sido diretamente contempladas pelas áreas convencionais

classicamente ministradas pela escola. Por tratarem de questões sociais, esses temas têm natureza diferente das áreas convencionais e carregam uma complexidade que faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais deve atravessar os diferentes campos do conhecimento. “Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas relacionando-as às questões da atualidade” (BRASIL, 1997, v. 8, p. 36).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ditam como temas transversais ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, estes definidos em razão da urgência social, da abrangência nacional, da possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Como se sabe, não mencionam qualquer leitura religiosa no tratamento temático ou didático dos mesmos.

Vista na perspectiva transversal, a religião certamente comprometeria os princípios legais que facultam ao aluno a presença nesse tipo de ensino, já que sob as características de transversalidade perpassaria todas as áreas de conhecimento.

Portanto, fica claro que existem divergências na caracterização da disciplina e na definição do modelo que adota. Não há uma definição única entre os atores que cercam a disciplina, tampouco na própria orientação legal. Diante do dissenso quanto à caracterização do ER como área de conhecimento em São Paulo e as divergentes tipificações utilizadas na literatura da área, utilizamos para defini-lo a mesma tipificação utilizada por Diniz e Carrião (2010) que o caracteriza no mapa nacional das modalidades do ER nos estados brasileiros como “Ensino de História das Religiões”. Nele, o objetivo “é instruir sobre história das religiões, assumindo a religião como um fenômeno sociológico das culturas. O ensino religioso é secular, devendo ser ministrado por professores de sociologia, filosofia ou história” (DINIZ; CARRIÃO, 2010, p. 46).

Para além das divergências na caracterização do modelo ER no estado, igualmente é preciso destacar que seu processo de implementação também não ocorreu isento de polêmicas.

Lui (2006), ao analisar pelo viés antropológico a implementação do ER no estado de São Paulo e as relações entre diversos atores que fizeram parte das controvérsias criadas em torno desse processo, mostra a série de conflitos na implementação do ER de São Paulo evidenciando que cada um dos atores

religiosos, envolvendo um jogo de poder, agiu estrategicamente para legitimar-se perante o Estado. Como afirma a autora, o espaço público escolar esteve em disputa nesse processo, abrangendo interesses próprios do Estado laico em contraposição aos interesses das instituições religiosas.

Observadas as constantes disputas no campo da implementação da disciplina, passemos a examinar os valores e os objetivos expressos em sua regulamentação de modo a perceber as justificativas que a sustentam, a oferta formativa aos professores e os materiais disponibilizados a eles.

No estado de São Paulo, o conhecimento das religiões é visto como *corpus* doutrinários de construção histórica capaz de ampliar “a rede de conhecimentos dos estudantes sobre o patrimônio cultural humano e, ao mesmo tempo, propiciar-lhes suporte emocional e social do ponto de vista do binômio; autoconhecimento/alteridade” (CEE 07/2001).

Não podemos deixar de destacar os princípios assumidos nas normativas que são enfáticos na afirmação de alguns valores. Desse modo, a disciplina assume como fundamento os princípios da cidadania e do entendimento do outro devendo enfatizar

o respeito pelo outro, o trabalho com aqueles que se encontram em situação de exclusão social, promovendo formas voluntárias e autônomas de participação e levando a um compromisso com as questões sociais e a uma possibilidade de intervenção: tais práticas são caminhos viáveis para a promoção da cidadania. Do mesmo modo, o compromisso com valores como honestidade, justiça, amor ao próximo, bondade e solidariedade devem ser incentivados (CEE 07/2001).

Os conteúdos, por sua vez, devem promover o entendimento e a vivência dos valores universais, éticos, morais, religiosos e de cidadania, para além das crenças professadas, tais como: respeito ao outro, amor ao próximo, tolerância, honestidade, justiça, bondade, solidariedade [...] (SÃO PAULO, 2002, p. 3).

Assim, o conhecimento religioso,

não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem associado a imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo (indicação CEE 07/2001).

O Ensino religioso

tem de ser uma ponte que conduza os estudantes ao caminho do bem, aos valores humanistas construídos com bases sólidas do amor, da fraternidade, da bondade, da honestidade, da humildade e, principalmente, do respeito àqueles cujas opiniões divergem das nossas. (SÃO PAULO, 2002, p. 5-6).

Interessante notar também a presença da ideia de tolerância para com a diversidade, acreditando que esse tipo de ensino pode promover

o reconhecimento daquilo que diferencia os grupos sociais e estilos de vida, sem quaisquer formas de discriminação ou hierarquização [...] pode-se combater o estranhamento tão frequente em relação às práticas culturais diferentes. [...] dito por outras palavras, o ensino religioso, dado como um entendimento da cultura e da identidade, é capaz de contribuir para uma visão mais filosófica da existência, presente em todas as formas de crença (indicação CEE 07/2001).

As justificativas para o trabalho direcionado à cidadania, à alteridade, à diversidade apegam-se às desigualdades produzidas pela sociedade globalizada, à violência urbana, aos conflitos étnicos e religiosos, desemprego, falência do núcleo familiar tradicional, poluição que destrói o meio ambiente e à saúde. Somando-se a isso,

[...] as juventudes desassistidas que buscam um projeto futuro e um sentido para própria vida e seus semelhantes, em meio a uma sociedade competitiva e consumista, portanto, são bem vindos todos os projetos educacionais (aí se podendo incluir o ensino religioso) que visam, direta ou indiretamente, o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social e que estimulem e restaurem os valores humanos, de compromisso moral e ético, auxiliando a compreensão do homem e o autoconhecimento (indicação CEE 07/2001).

Tais justificativas nos remetem a uma discussão que já realizamos no mestrado (LIMA, A., 2008) sobre a suposta crise moral em que estaríamos vivendo. Para muitos professores entrevistados na ocasião ficou evidente a ideia de “crise de valores”, estando os valores morais “doentes”, correndo perigo de extinção. “Daí a necessidade, reivindicada por muitos, de retomar a discussão do ‘contrato social’ entre os indivíduos, discutir valores e princípios e incluí-los claramente nos projetos educacionais” (LA TAILLE, 1998, p. 7). Logo, a religião passa a ser vista como solução plausível.

Com relação à formação específica dos professores, registra-se uma parceria feita entre Secretaria de Educação e Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, que também ficou responsável pela elaboração de material didático. Como descreve Lui (2006), dois professores, doutores em História, foram os responsáveis pela elaboração de cinco apostilas voltadas para a capacitação dos professores de ER do Estado de São Paulo, abordando a temática proposta em “história das religiões”.

Composto por cinco capítulos e documentos referentes à implementação da disciplina no estado, no caderno mais geral “O ensino religioso na escola pública de São Paulo”, depois de uma breve apresentação da Secretária de Educação Rose Neubauer, explana-se sobre “O Ensino Religioso e a Educação”; “Fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso”; “Ensino Religioso na História do Brasil, Ensino Religioso: um novo paradigma”; “O Ensino Religioso como parte integrante da proposta pedagógica”. Ao final de cada explanação há questões de aprofundamento que visam fomentar o debate em torno das questões tratadas.

Nos cadernos mais específicos, que levam a estampa da Unicamp, Secretaria de Estado da Educação e Governo do Estado de São Paulo, encontramos uma apresentação intitulada “Um novo horizonte” (agora já com Gabriel Chalita como Secretário de Estado da Educação) em que se justifica o ER na rede pública de São Paulo e um conjunto de textos breves sobre as questões abaixo sumarizadas que visam oferecer informações que auxiliem os professores a compreenderem a proposta de ER e suas possibilidades em sala de aula:

Quadro 6 - Sumário de temas a serem estudados na disciplina de ER em São Paulo

Vol 1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Religião e diversidade, história e religiosidade ❖ Função e valores culturais religiosos ❖ Diversidade religiosa como parte da cultura ❖ Tradição religiosa e ética
Vol. 2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Textos sagrados ❖ Imagens, linguagens e comunicação ❖ Os livros sagrados ❖ Histórias das narrativas sagradas ❖ Textos e contextos: a torá; os evangelhos; o corão. ❖ A análise dos textos sagrados
Vol 3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O pluralismo religioso cristão ❖ Origens do cristianismo ❖ O cristianismo no início da idade média ❖ A contra-reforma católica no século XVI: o concílio de trento ❖ Diversidade cristã: a reforma a expansão do protestantismo
Vol. 4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tolerância: uma ação afirmativa ❖ Uma raiz profunda o candombé Reconhecer as diferenças ❖ A questão da tolerância ❖ Pluralismo e diversidade ❖ A tolerância como prática ativa e afirmativa ❖ Exclusivismos, inclusivismo e pluralismo ❖ A força das mudanças
Vol. 5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Imagens simbolismos e iconografia ❖ A imagem religiosa ❖ Trabalhando com imagens ❖ Iconografia ❖ Arquitetura sagrada ❖ Propostas de conteúdo e atividades

Fonte: Cadernos Pedagógicos para o ER 2002

Posteriormente, a Secretaria de Estado da Educação iniciou um processo de reestruturações que atingiu desde aspectos físicos e funcionais a curriculares. Com relação ao currículo escolar, em 2008, as escolas começaram a receber um material provisório chamado o “Jornal do Aluno”, com atividades práticas correspondentes às disciplinas e séries a serem desenvolvidas nos primeiros quarenta dias letivos do ano e a “Revista do Professor” contendo orientações teóricas e metodológicas para

as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Neles não registra-se nada sobre o ER.

Como parte das ações de implantação de um programa chamado “São Paulo faz escola”, cujo objetivo era, a partir da denominada pedagogia das competências, mudar o perfil da rede e os indicadores da educação paulista, foram distribuídos em 2009 um conjunto de materiais instrucionais aos professores (Caderno do professor) e de utilização dos alunos (Caderno do aluno) que pretendia se constituir como currículo oficial do estado de São Paulo.

O material direcionado ao professor apresenta “[...] situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos [...] orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas [...]” (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Dividido por áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e códigos e Matemática), o material não apresentou ou fez qualquer menção ao ER. Atualizados em 2013, com a publicação de uma nova edição, também permanece o silenciamento para disciplina de ER.

Com isso, embora instituído em uma parte de uma regulamentação estadual, é silenciado em outra.

2.3 O estado do Paraná e a proposta interconfessional de Ensino Religioso

No Estado do Paraná, o ER teve pós LDB regulamentações dirigidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) (Indicação n. 02/02 e Deliberação n. 03/02; Indicação n. 08/02 e Deliberação n. 07/02) e pela Secretaria de Estado da Educação- SEED (Instrução n. 01/02). Nesse conjunto normativo foram especificados procedimentos para a organização dos conteúdos e definidos critérios para a implantação da disciplina. Subsequentemente, como nos mostram Toledo e Malvezzi (2013), devido à necessidade de maiores esclarecimentos, foram gerados outros Pareceres do CEE e Instruções Conjuntas expedidas pela SEED, Superintendência de Educação (SUED) e Departamento de Ensino Fundamental (DEF). Em 2006, foi aprovada pelo Conselho estadual de Educação a Deliberação 01/2006, que em vigor, atualiza as deliberações anteriores. O estado conta ainda com Diretrizes Curriculares para o ER, publicadas pela SEED em 2008 com o intuito de oferecer discussões teóricas e metodológicas a respeito da implementação da

disciplina no contexto educacional e evidenciar a extensão pedagógica da proposta de Ensino Cultural e Religioso no Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e um espaço na página eletrônica da Secretaria de Educação onde são publicadas informações e materiais sobre o ER.

Vale destacar que entidades religiosas, como a Associação Inter-religiosa³¹ de Curitiba (Assintec), formada por um grupo de caráter ecumênico, participaram ativamente de todo o processo de implementação da disciplina, envolvendo-se sempre na elaboração de material pedagógico e cursos de formação continuada oferecidos aos professores.

Embora os documentos que orientam a implantação do ER no estado não definam clara e explicitamente o modelo adotado, Diniz e Carrião (2010) classificam o ER no Paraná como sendo interconfessional. Nesse tipo de ensino há uma promoção de valores e práticas religiosas de algumas religiões hegemônicas e ele pode ser ministrado por representantes de comunidades religiosas ou por professores sem filiação religiosa declarada.

É importante destacar que o modelo nacional de ER expresso nos PCNER tem inspirações nas proposições deste estado. A “experiência da oferta do Ensino Religioso em caráter ecumênico, já na década de 1970, levou o Estado do Paraná a se destacar como precursor de um modelo que, paulatinamente, foi assumindo o diálogo inter-religioso” (TOLEDO; MALVEZI, 2013, p. 29206). Lê-se no Parecer n. 01/2006, que “[...] o atual modelo nacional deste componente curricular foi gerado no Paraná, ao ponto que o então Presidente da República, ao assinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mencionou este Estado como referência nacional” (PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, 2006, p. 7).

Os modelos de ensino adotado nacionalmente (PCNER) e neste estado guardam estreitas semelhanças, isso porque têm em suas elaborações influências dos mesmos atores, tais como o FONAPER.

Apresentados esses destaques, expressemos, assim como fizemos nos dois outros estados, o que é a disciplina no conjunto de documentos que a normatizam, suas justificativas, seu conjunto de valores, objetivos e conteúdos, os aspectos quanto a formação de professores e os materiais disponibilizados.

³¹ Antes chamada de Associação inter-confessional. Tal mudança de nomenclatura, a nosso ver, demonstra adequações sendo feitas para afirmar o espaço da religião na escola pública.

Colocado legalmente no mesmo patamar que as demais disciplinas escolares, o ER é entendido como campo do conhecimento que pode ser identificada por seus respectivos conteúdos estruturantes e quadros teóricos conceituais. Pretende, ao socializar o conhecimento religioso, “promover a oportunidade aos educandos de se tornarem capazes de entender os movimentos específicos das diversas culturas e para que o elemento religioso colabore na constituição do sujeito” (PARANÁ, 2008, p. 57). Nas diretrizes curriculares,

Religião e conhecimento religioso são patrimônios da humanidade, pois, constituíram-se historicamente na inter-relação dos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Em virtude disso, a disciplina de Ensino Religioso deve orientar-se para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 45).

Sendo assim, qualquer religião deve ser tratada como conteúdo escolar, “uma vez que o Sagrado compõe o universo cultural humano e faz parte do modelo de organização de diferentes sociedades” (PARANÁ, 2008, p. 47). A disciplina deve

propiciar a compreensão, comparação e análise das diferentes manifestações do Sagrado, com vistas à interpretação dos seus múltiplos significados. Ainda, subsidiará os educandos na compreensão de conceitos básicos no campo religioso e na forma como as sociedades são influenciadas pelas tradições religiosas, tanto na afirmação quanto na negação do Sagrado (PARANÁ, 2008, p. 47).

Acredita-se que oferecendo subsídios para que os estudantes entendam como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o Sagrado, será possível que o estudante estabeleça relações entre as culturas e os espaços por elas produzidos, em suas marcas de religiosidade. Assim, o ER “contribuirá para superar desigualdades étnico-religiosas, para garantir o direito Constitucional de liberdade de crença e de expressão e, por consequência, o direito à liberdade individual e política” (PARANÁ, 2008, p. 46) ou mesmo ensinará a amar. Acrescentamos esse dizer “ou mesmo ensinará a amar” porque nas páginas iniciais das diretrizes lê-se uma epígrafe de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”. A nosso ver, além da homenagem a figura de Mandela por sua inegável relevância histórica e social, isso revela uma das pretensões que se tem para disciplina. No entanto, a ideia não é diretamente apresentada ou explorada ao longo do texto. Talvez por soar distante dos discursos acadêmicos, a ideia de amor é

substituída por outras mais utilizadas na atualidade como respeito à pluralidade cultural e diversidade.

Desta forma, o ER é justificado como uma disciplina que “contribui para o desenvolvimento humano, além de possibilitar o respeito e a compreensão de que a nossa sociedade é formada por diversas manifestações culturais e religiosas” (PARANÁ, 2008, p. 57), sendo um de seus grandes desafios “efetivar uma prática de ensino voltada para a superação do preconceito religioso” (PARANÁ, 2008, p. 45).

O desafio mais eminente da abordagem defendida é, como se lê nas páginas da diretriz,

superar toda e qualquer forma de apologia ou imposição de um determinado grupo de preceitos e sacramentos, pois, na medida em que uma doutrinação religiosa ou moral impõe um modo adequado de agir e pensar, de forma heterônoma e excludente, ela impede o exercício da autonomia de escolha, de contestação e até mesmo de criação de novos valores (PARANÁ, 2008, p. 46).

Para tanto, o estado do Paraná propõe (assim como nos PCNER) o sagrado como objeto de estudo do ER e o tratamento da religião como objeto de estudo e não de fé. Diz-se que no

contexto da educação laica e republicana, as interpretações e as experiências do Sagrado devem ser compreendidas racionalmente como resultado de representações construídas historicamente no âmbito das diversas culturas e das tradições religiosas e filosóficas. Não se trata, portanto, de viver a experiência religiosa ou a experiência do Sagrado, tampouco de aceitar tradições, ethos, conceitos, sem maiores considerações, trata-se antes, de estudá-las para compreendê-las, de problematizá-las (PARANÁ, 2008, p. 48).

O Sagrado, como categoria de análise, “passa a ser uma premissa de base, uma categoria de avaliação e classificação que nos permita reconhecer a objetividade do fenômeno religioso. Assim, o Sagrado é um conjunto de formas do sujeito, do homem religioso, e não do objeto”. Sagrado é, pois,

o olhar que se tem sobre algo ou a forma como se vê determinado fenômeno. Aquilo que para alguns é normal e corriqueiro, para outros é encantador, sublime, extraordinário, repleto de importância e, portanto, merecedor de um tratamento diferenciado como exemplo, um determinado objeto que pode ser Sagrado para uma pessoa ou na coletividade, para outros não passa de apenas mais um objeto. O mesmo ocorre com locais, templos, símbolos, textos orais ou escritos, manifestações, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 57).

O objeto de estudo da disciplina (o sagrado) inclui um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos no currículo:

Quadro 7 - Conteúdos de ensino no Paraná

Paisagem Religiosa	Combinação de elementos culturais e naturais que dariam materialidade ao Sagrado, que o exteriorizam, que dariam concretude a ele.
Universo Simbólico Religioso	Sistema simbólico e de projeção cultural que expressa sentidos, comunica e tem papel relevante na vida imaginativa e na constituição das diferentes religiões no mundo.
Texto Sagrado	Aquele que transmite uma mensagem originada do ente sagrado. É reconhecido através das Escrituras Sagradas, das Tradições Orais Sagradas e dos Mitos.

Fonte: Quadro confeccionado pela autora – 2016.

Tudo isso, vale dizer, que é conteúdo para as séries finais do Ensino Fundamental (ou segundo ciclo do EF), mais especificamente 6º e 7º anos, pois as Diretrizes não mencionam as séries iniciais (ou primeiro ciclo do EF), embora na deliberação 01/06, artigo 3º:

Os conteúdos de ensino religioso serão trabalhados de acordo ao artigo 33 da Lei n. 9.394/96:

I - nos anos iniciais, como os demais componentes curriculares,

II – nos anos finais, conforme a composição da matriz curricular e o previsto na proposta pedagógica da escola.

Assim, prevista nas diretrizes para 6º e 7º anos, a disciplina toma a seguinte forma em conteúdos:

Figura 1 - Estruturação de conteúdos no Paraná



Fonte: Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, 2008

Para ministrar as aulas de ER, exige-se, em ordem de prioridade:

I - nos anos iniciais: a - graduação em Curso de Pedagogia, com habilitação para o magistério dos anos iniciais; b - graduação em Curso Normal Superior; c - habilitação em Curso de nível médio - modalidade Normal, ou equivalente.

II - nos anos finais: a - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia, com especialização em Ensino Religioso; b - formação em cursos de licenciatura na área das Ciências Humanas, preferencialmente em Filosofia, História, Ciências Sociais e Pedagogia; (PARANÁ, 2006, Art. 6º).

Para além dos cursos de especialização, que podem ser buscados pelos professores, registra-se que a formação complementar dos professores tem se dado, em grande parte, em programas e cursos desenvolvidos pela SEED, em parceria com os Núcleos Regionais de Educação. Contudo, como mostram Toledo e Malvezi (2013), a capacitação dos professores de ER tem sido objeto de constantes debates, demandando esclarecimentos dos órgãos competentes.

Entre os anos de 2002 e 2004, a SEED promoveu a capacitação dos professores com a participação da ASSINTEC. Após esse período, nos documentos expedidos pelo CEE e pela SEED, não consta a participação da ASSINTEC nos programas de capacitação promovidos pela SEED, o que pode sugerir uma tentativa de autonomização por parte da SEED com relação à ASSINTEC, ou outras entidades civis organizadas. Contudo, a participação dos grupos interessados na manutenção do Ensino Religioso na escola pública brasileira é uma constante, seja pela participação direta, junto às Secretarias de Educação, na capacitação docente e definição dos conteúdos, ou pelos questionamentos encaminhados ao CEE, que têm como objetivo garantir a continuidade e o aprimoramento das políticas de formação continuada para os professores que ministram o componente curricular. Um exemplo desse acompanhamento direto dos grupos religiosos junto aos órgãos competentes, com vistas à manutenção do componente curricular na escola pública, pode ser encontrado no Parecer n. 31/07, que dispõe sobre a indagação do FONAPER com relação à carga horária mínima para os programas de formação docente para o Ensino Religioso: “Desejaríamos ser informados sobre a carga horária mínima destes programas de formação de docentes para o Ensino Religioso e outros aspectos práticos para esta educação continuada. Pois, sem esta definição toda a proposta de formação pode ser inócua” (TOLEDO; MALVEZI, 2013, p. 29215).

Registra-se ainda nas Diretrizes Curriculares para o ER que

aqueles que ministravam aulas de Ensino Religioso foram envolvidos num processo de formação continuada voltado à legitimação da disciplina na Rede Pública Estadual. Por meio de Encontros, Simpósios, Grupos de Estudo e DEB Itinerante – eventos realizados de 2004 a 2008 – as discussões entre os professores da rede para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Religioso avançaram em relação à sua fundamentação (PARANÁ, 2008, p. 44).

Os professores que ministram aulas de ER têm a sua disposição, além das Diretrizes curriculares para o ER, um conjunto de materiais em um portal da Secretaria de Educação.

As Diretrizes apresentam, depois de uma sequência textual comum a todas as outras disciplinas (A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar 1. Os sujeitos da educação básica 2. Fundamentos teóricos 3. Dimensões do conhecimento 3.1 o conhecimento e as disciplinas curriculares 3.2 a interdisciplinaridade 3.3 a contextualização sócio-histórica 4. Avaliação 5. Referências) segue a seguinte sumarização:

Figura 2 - Sumário das Diretrizes para o ER no Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO	37
1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA	38
1.1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO RELIGIOSO NO PARANÁ	41
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
2.1 O SAGRADO COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO RELIGIOSO	47
3 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	57
3.1 PAISAGEM RELIGIOSA	58
3.2 UNIVERSO SIMBÓLICO RELIGIOSO	59
3.3 TEXTO SAGRADO	60
4 CONTEÚDOS BÁSICOS	60
4.1 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 5. ^a SÉRIE	61
4.1.1 Organizações Religiosas	61
4.1.2 Lugares Sagrados	62
4.1.3 Textos Sagrados orais ou escritos	62
4.1.4 Símbolos Religiosos	63
4.2 CONTEÚDOS BÁSICOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA A 6. ^a SÉRIE	63
4.2.1 Temporalidade Sagrada	63
4.2.2 Festas Religiosas	64
4.2.3 Ritos	64
4.2.4 Vida e Morte	65
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	65
6 AVALIAÇÃO	67
7 REFERÊNCIAS	69
ANEXO: Conteúdos básicos da disciplina de Ensino Religioso	71



Fonte: Diretrizes Curriculares do estado do Paraná, 2008

Com relação aos materiais disponíveis no sítio da secretaria, temos a seguinte interface, que demonstra uma ampla disponibilidade de recursos pedagógicos aos professores da disciplina:

Figura 3 - Interface da página virtual dedicada aos professores de ER no Paraná

Fonte: <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/>

Gostaríamos de destacar um dos materiais encontrados que, embora em formato digital, apresenta-se como um livro (“Ensino religioso: Diversidade cultural e religiosa”) cuja temática nos despertou atenção pela atualidade discursiva que possui.

O referido livro, organizado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e pela Associação Inter-religiosa de Educação (ASSINTEC), se apresenta como um material de apoio didático pedagógico para os professores da Rede Estadual Pública de Ensino do Estado do Paraná e busca incentivar a “reflexão sobre essa diversidade religiosa, fomentando o interesse e o respeito pelas culturas religiosas estabelecidas na sociedade brasileira” (PARANÁ, 2013, p. 7). Estruturado em capítulos que seguem os conteúdos colocados pelas Diretrizes, pretende estimular

a construção do conhecimento pelo debate, pela apresentação da hipótese divergente, da dúvida – real e metódica –, do confronto de ideias, de informações discordantes e, ainda, da exposição competente de conteúdos formalizados. Opõe-se, portanto, a um modelo educacional que centra o ensino pautado tão somente na transmissão dos conteúdos pelo professor,

o que reduz as possibilidades de participação do aluno e não atende a diversidade cultural e religiosa (PARANÁ, 2013, p. 13).

A obra sugere, assim, atividades para utilização em sala e para que os alunos aprofundem os conteúdos estudados, pesquisem, produzam textos, reflitam sobre o respeito à diversidade, bem como entendam que “efetivar o exercício da cidadania é conviver com as diferenças e aceitar o outro em suas complexidades, gostos e crenças” (PARANÁ, 2013, p. 15).

Com isso, encerramos a caracterização normativa do ER nos estados estudados, passando agora a evidenciar as percepções que temos quanto a aproximações e distanciamentos entre as normativas estaduais focalizadas.

2.4 Aproximações e distanciamentos entre as normativas estaduais

Embora os três estados tomados para o estudo normativo apresentem configurações diferentes é possível notar semelhanças entre eles.

A diferença aparentemente mais perceptível é quanto ao modelo adotado. O Rio de Janeiro, talvez o mais polêmico e paradigmático, assume explicitamente o ensino confessional. Já em São Paulo e Paraná, as definições de modelo por parte da lei tornam-se menos perceptíveis. No primeiro (SP) há uma certa indefinição no uso dos termos pluriconfessional e história das religiões, então o definimos, a partir do referencial adotado como história das religiões. No segundo (PR) menciona-se nas entrelinhas de suas Diretrizes que assume um modelo laico e pluralista, embora a literatura adotada o considere como interconfessional.

No entanto, independente do modelo adotado e da intensidade do clericalismo em cada categoria, todos estão sujeitos ao proselitismo religioso. Como afirmam Diniz e Carrião (2010, p. 46) “se no confessional a afirmação do caráter missionário do conteúdo é explícita, no ensino interconfessional há brechas para seu encobrimento pelo apelo ao consenso sobreposto entre as religiões para a definição do conteúdo”.

Enquanto o modelo adotado nos três estados, pelo menos em tese, os distancia, o que mais os aproxima e os assemelha são suas justificativas. Todos utilizam a formação integral do sujeito e a diversidade religiosa para argumentar em favor do ER e conseqüentemente da forma como fora adotado.

Diante da justificativa de formação integral indagamos: o que seria de fato a formação integral do sujeito? A religião faz parte da educação integral? A quem cabe essa educação? Seria a escola a única responsável por essa formação?

Desde os gregos a ideia de formação integral do homem é tomada como referência ao ápice do processo educacional. Vista como a formação mais abrangente do ser que o capacita nos vários aspectos de sua existência (intelectual, moral, afetivo, social), essa formação é reconhecida inclusive constitucionalmente. No entanto, a nosso ver, considerar a formação religiosa, principalmente na escola pública, pode ser um tanto controverso e problemático. Isso porque, no nosso entendimento, a laicidade do Estado tem seus limites provocados com a presença do ER na escola pública.

Sendo um tema que se distancia de consensos, a laicidade pode ser entendida como um dispositivo político que organiza as instituições básicas do Estado regulando o funcionamento destas quanto a separação entre ordem secular e religiosa; um dispositivo jurídico presente em nosso ordenamento constitucional que garante não haver religião oficial no país, tampouco que o Estado estabeleça vínculo com grupos religiosos.

No entanto, a laicidade assume em nosso país não um sentido de neutralidade confessional, mas sim de pluriconfessionalidade (DINIZ; LIONÇO, 2010).

Se, no Brasil,

[...] por um lado, o Estado não é regulado por nenhuma crença religiosa em particular, assegurando a diversidade de crenças e a liberdade de consciência à todas as pessoas, por outro lado, as religiões participam ativamente das instituições básicas do Estado. Há isenções de impostos para grupos religiosos, hospitais e universidades confessionais recebem financiamento público, e há representantes religiosos em cargos políticos e públicos (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 23).

Isso garante uma peculiaridade à secularidade da sociedade brasileira, fazendo com que nela o esforço político seja o de garantir mecanismos de acomodação da pluralidade religiosa no espaço público e não de extinguir sua presença. “O resultado é que se concede um caráter primordial ao fato religioso, a despeito da condição laica da democracia brasileira” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 24). Nesse contexto, segundo Diniz e Lionço (2010, p. 25), “o desafio passa a ser o de garantir a justiça entre as religiões para o igual direito à representação cultural”.

Para além da laicidade, temos que considerar também que, se, por um lado, a educação, em seu sentido amplo, é capaz de promover uma formação integral, a escola não é a única organização educativa. Ela se responsabiliza pela educação formal, pela escolarização e certamente potencializa a formação integral, mas inegavelmente não a faz sozinha. Família, comunidade, amigos, enfim, todos aqueles que desempenham tarefas socialmente úteis à formação também educam. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em seu artigo primeiro assim admite: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Sendo assim, atribuir somente à escola a responsabilidade de uma educação integral nos parece eximir todos os outros espaços dessa função que também lhe cabe.

Temos que considerar ainda que a escola dos dias atuais apresenta inúmeras dificuldades no desempenho de suas atividades educativas e vê-la como panacéia para todos os males pode ser muito mais um discurso ideológico do que propriamente sua realidade.

Como afirma Lombardi (2006),

o discurso da educação como panacéia para todos os males é muito antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. Apareceu já com essa característica geral, abstrata, a-histórica, como se essa escola sempre tivesse existido, cumprindo um papel central no desenvolvimento e na vida dos indivíduos [...] De um ponto de vista histórico, trata-se de um discurso reincidente, presente em praticamente todas as justificativas das reformas educacionais brasileiras (LOMBARDI, 2006, p. 4).

Entendendo esse discurso como reducionista, vemos que a escola não pode ser vista como a principal possibilidade de promover uma reforma moral e intelectual.

Para além disso, mesmo que admitíssemos que a escola promova a formação integral do sujeito, e que parte dela faria o ER, como fica o sujeito “sem religião”, ou aquele que opta por não frequentar a disciplina, ficaria este prejudicado em sua formação integral? Sendo o ER uma disciplina facultativa, “como os alunos ou seus pais poderão pedir dispensa de uma disciplina que é parte integrante da formação

básica? Como os professores vão explicar aos alunos e a seus pais que eles podem optar por uma educação incompleta ou defeituosa?” (CUNHA, 2011, p. 3).

Acreditamos que a elocução para formação integral (assim como para diversidade) nada mais é do que uma estratégia discursiva de modo a tornar sua presença mais aceita, ou seja, para suavizar e dar credibilidade à disciplina junto à literatura e discussões educacionais.

Quanto à diversidade, também assumida nas justificativas dos três estados estudados, estamos certos que vivemos em uma sociedade diversa, plural, e ao mesmo tempo intolerante, preconceituosa e violenta. No entanto, não seria a ética e a moral os campos mais específicos que nos fariam aprender a viver bem, a querer uma “vida boa”, que nos ajudariam a refletir sobre as condutas humanas? Aceitando tal pressuposto, o que obrigatoriamente nos faria vincular ética e moral com religião?

A nosso ver, e como já viemos defendendo no mestrado (LIMA, A., 2008), toda religião adota um código moral, no entanto, nem toda moral adota uma religião, a moral pode ser laica. Assim como Fichmann (2006), entendemos ser a ética um conteúdo que pode e deve integrar o projeto político-pedagógico da escola, sem que seja necessário envolver conteúdos religiosos.

Considerando estes serem os pontos de maior distanciamento (modelo) e de aproximação (justificativas), alguns outros ainda podem ser suscitados.

É observável que os três modelos deixam claro em suas normativas que as ações no ER não podem ser proselitistas. Proselitismo, por definição, é o empenho em converter uma pessoa ou grupo a uma determinada causa. No proselitismo religioso há o intento em converter a uma determinada crença religiosa. Expressão de um dogmatismo, o proselitismo acaba por resultar em discriminação social, cultural ou religiosa, pois “parte da certeza de uma verdade única no campo religioso e ignora a diversidade. É, portanto, uma ameaça à igualdade religiosa” (DINIZ; LIONÇO, 2010, p. 29),

Por mais que puguem o não proselitismo, os PCNER e as normativas estaduais, não cumprem com os objetivos de isenção proselitista. No primeiro (RJ) isso é praticamente impossível e contraditório, já que a confessionalidade é expressão de fé e implica em vivenciar os aspectos de uma religião como princípios de conduta. No segundo (SP) talvez fosse mais possível a isenção proselitista, já que o ensino se dá de ponto de vista histórico. Entretanto, na ação efetiva isso é impossível de ser garantido apenas por força de uma predição legal. No terceiro

(PR), embora busque a mudança do ER do campo religioso para o campo secular, o apresentando como modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo, assumem-se visões de mundo particulares que são comuns entre religiões (característica da interconfessionalidade).

Por fim, gostaríamos de destacar o papel dos Conselhos Estaduais de Educação e das entidades religiosas na implementação da disciplina nos três estados estudados.

O estado em que menos as entidades religiosas tiveram força e exerceram pressões na normatização da disciplina foi São Paulo. Como mostra Lui (2006), durante esse processo o estado optou, em relação ao conteúdo do ER, por ouvir como entidade civil a que se refere a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³², o Conselho de Educação e não o Conselho de Ensino Religioso de SP (CONER).

Nesse estado também se mantiveram distantes as entidades religiosas da formação dos professores. Na ocasião onde isso foi oficialmente realizado assim o foi nas Diretorias de Ensino por uma universidade pública. Por outro lado, todo o material da capacitação oferecida aos professores impresso na gráfica do Instituto Teológico e a divulgação da lei estadual pela imprensa em 2001 revela aproximações entre estado e religião. Na ocasião, como mostra Lui (2006), estavam presentes na cerimônia, além da Secretária da Educação da época e do Governador do Estado (Geraldo Alckmin), dois bispos católicos, representando setores da CNBB, o que, de certa forma, “evidencia o apoio prestado pela Igreja Católica e ainda a intenção clara de divulgar esse apoio, através de manifestações vinculadas na imprensa, bem como, o papel privilegiado concedido à Igreja Católica pelo Estado enquanto representante da Religião” (LUI, 2006, p. 75).

No Paraná, esses vínculos, embora a nosso ver existam, são mais sutis. Foi a Secretaria de Estado de Educação quem cuidou das Diretrizes Curriculares para disciplina e o Conselho Estadual de Educação quem emanou orientações. Portanto, as vozes que oficialmente dispuseram orientações são estaduais. Todavia, a presença das entidades religiosas nas discussões que antecedem as normativas e ainda propõem orientações é perceptível. A Associação Inter-religiosa de Curitiba (Assintec), por exemplo, foi uma das que sempre esteve presente nos bastidores da

³² § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

implementação da disciplina, o que pode ser lido nas Diretrizes Curriculares. Outro fato curioso e relevante que demonstra tal vinculação foi constatado por nós em uma consulta a Secretaria sobre quem eram os professores de ER do estado e se poderiam nos auxiliar na divulgação do questionário para seleção de sujeitos para pesquisa. Tivemos então nossa consulta e questionário avaliados não só pela responsável pela disciplina no estado, mas por agentes que compõem uma associação inter-religiosa e que juntos participam da gestão do ER nas escolas do Paraná. Como mencionamos em outra parte do texto nossas solicitações foram negadas.

No Rio de Janeiro os vínculos entre Secretaria de Educação e religiosos são muito mais explícitos. Neste estado assistiu-se desde a bancada evangélica aliando-se a igreja católica a fim de manter o espaço da religião na escola pública até o fato de o Conselho Estadual de Educação isentar-se totalmente da definição de conteúdos, elaboração de materiais e formação de professores, deixando para as entidades religiosas que assim fizessem.

Tal fato pode ter relação com outra percepção que tivemos. A atenção pedagógica dada ao professor pelas secretarias de Educação nos três estados é bem diferente. Enquanto no Paraná há até mesmo um sítio para os professores com materiais e recursos para as aulas, registros de formação dos professores mais frequentes, no outro extremo está São Paulo, com uma ausência total de formação e disposição de materiais nos dias atuais. A disposição de materiais de apoio e formação específica para o professor só se deu na ocasião da implantação da disciplina, há mais de dez anos atrás. Entre os dois extremos está o Rio de Janeiro, cujas formações e entrega de materiais está a cargo dos credos religiosos. Isso faz com que na análise normativa não tivéssemos maiores informações sobre essa realidade. Pelos registros oficiais só é possível saber que ela se diz existir.

Isso nos leva a crer que quanto mais as entidades religiosas estão envolvidas na implementação da disciplina, mais ela ganha força, espaço e conseqüentemente os professores recebem formação e apoio didático – pedagógico direcionado às pretensões que se tem.

Tal fato, de certa forma, converge com as conclusões de Cunha (2005) quanto à perda de autonomia do campo educacional brasileiro, em proveito do campo religioso. O autor nos mostra, a partir de uma análise dos conclames de autonomização do campo educacional diante do campo político, do campo religioso,

do campo econômico, e das classes sociais expressas no Manifesto dos Pioneiros, como a educação pública é subordinada, no Brasil, a interesses e poderes estranhos, “capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que decorrem de suas funções próprias” (CUNHA, 2005, p. 1).

Segundo o autor, existem, entre Rio de Janeiro e São Paulo (os estados que o mesmo comparou), processos diferenciais de autonomização do campo educacional, pelo menos no que concerne à dimensão da laicidade. O grau diferencial de autonomização entre os campos

parece estar fortemente ligado à formação política e à situação econômica, assim como ao próprio desenvolvimento dos respectivos sistemas de ensino. Embora seja geral a tendência de perda da autonomia do campo educacional, ela ocorre num grau menor em São Paulo do que no Rio de Janeiro, onde se verifica uma verdadeira regressão no grau anteriormente alcançado, ou seja, os campos político, religioso e educacional tendem a se confundir (CUNHA, 2005, p. 14).

Se seguirmos o raciocínio da perda de autonomia do campo educacional para o religioso, no Paraná também veremos que isto vem ocorrendo. É só observarmos o já narrado fato de nossa consulta à Secretaria Estadual de Educação para nos auxiliar a adentrar as escolas com nossa pesquisa, que veremos que dentre os três, São Paulo teve menor perda de autonomia em seu campo educacional. Assim, é compreensível porque o estado tem direcionado o currículo de suas escolas, a formação dos professores e a oferta de material para o ER a algo mais distante das entidades religiosas.

CAPÍTULO 3 A SOCIOLOGIA DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E SEUS CONTRIBUTOS PARA OS DIRECIONAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ao analisar o ER pela perspectiva legal, ou seja, pelo conjunto de orientações normativas que o definem, teríamos até aqui um panorama de como se constitui a disciplina nos três estados estudados. Poderíamos dizer que, em um, temos uma disciplina confessional cuja principal finalidade é desenvolver os princípios e doutrinas de cada religião (RJ); em outro, um modelo de história das religiões que pretende instruir e contextualizar os alunos em percepções históricas sobre religião (SP) e em outro, um modelo interconfessional cujas leituras críticas demonstram a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira. No entanto, sob a hipótese de que no contexto escolar coexistem diferentes tipos de regras produzidas por diferentes processos, instâncias e atores, em contextos e situações diversas que fazem com que o contexto normativo não seja o único ou necessariamente o mais evidente da escola, adotar uma abordagem que tomasse o estudo do ER apenas pela sua dimensão legal seria insuficiente.

Centrados no estudo das normativas estaríamos promovendo uma análise em nível macro, ou seja, nos beneficiaríamos de uma visão global, panorâmica de escola. Como afirma Lima, L. (2008, p. 83), quando a pesquisa se centra em abordagens de análise de tipo macro, como, por exemplo, “os estudos que, em geral, são realizados sobre a rede escolar ou o sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional”, a escala analítica e de observação tende a afastar-se de concepções de escola de tipo *stricto sensu*. Ao adotar a perspectiva macro de análise gera-se um conhecimento genérico, institucionalizado e abstrato sobre escola (e no nosso caso sobre o que é o ER na escola pública brasileira). Ao promover uma abordagem macro do ER contribuiríamos, desta maneira, com a naturalização e reprodução de um modelo de ensino que pode não se aproximar do que vimos ou vivenciamos cotidianamente na escola.

Por outro lado, poderíamos adotar um tipo de focalização mais específica, uma escala de observação centrada em processos de interação de indivíduos,

grupos e subgrupos e suas respectivas dinâmicas, ou seja, em unidades ou subunidades de análise de tipo micro. Nesse caso, nosso olhar recairia “especificamente sobre os fenómenos de interação na sala de aula, sobre a planificação e execução do currículo, sobre as práticas de avaliação pedagógica, ou ainda sobre os métodos didáticos [...]” (LIMA, L., 2008, p. 83). Todavia, esse tipo de focalização poderia

[...] promover a diluição do objecto escola em múltiplos fragmentos significativos, [...] mais dificilmente reconstituíveis em termos unitários ou integrados e mais raramente reconduzíveis a uma representação holística da realidade social [...] podendo a este propósito falar-se de uma escola lato sensu, genérica, abstracta e relativamente indiferenciada (LIMA, L., 2008, p. 83).

Partindo do princípio que a escola não se resume “a isto ou aquilo” (somente a leis, somente a práticas, somente a interesses políticos ou ideológicos), mas constitui-se como um “objecto polifacetado” (LIMA, L., 1996, p. 27), “político e multidiscursivo” (ESTÊVÃO, 1998), cremos que ela está aberta a uma pluralidade de focalizações que espelham uma heterogeneidade de ângulos distintos. Tal olhar pode contribuir para uma abordagem analítica de tipo meso, “isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida” (LIMA, L., 2008, p. 83). Sob essa perspectiva cabe-nos o estabelecimento de articulações entre distintas escalas de observação e diferentes estratégias de abordagem analítica, rompendo com antinomias clássicas do tipo macro/micro, “designadamente pela introdução de perspectivas de análise intermediárias ou mediadoras. Trata-se de uma espécie de “meio campo”, a partir do qual é possível reconstruir a totalidade do social, integrando as perspectivas relevantes, e, no entanto, parcelares, das visões macro e micro” (LIMA, L., 2008, p. 84).

Sem ignorar os elementos resultantes das focalizações analíticas do tipo macro e micro, a mesoabordagem da escola

parece constituir uma forma de integração/articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas políticos e económico, a macro organização do sistema escolar etc.) e de objetos de estudo tipo micro estrutural (a sala de aula, os grupos/subgrupos de formação, os atores e as suas práticas em contextos específicos de ação) (LIMA, L., 2011a, p. 9-10).

Se por um lado, se recusa análises atomizadas que perdem de vista os elementos do contexto social, do estado, da organização política, centrando-se num

universo fechado, “insularizado”³³ do contexto macro-social, também não se pode condenar a escola a determinismos organizacionais e situacionais reduzindo os atores a reprodução ou a imposição externa de modo que a vejamos subordinada ao sistema político-normativo e pelas instâncias de controle. Neste sentido, a escola pode ser vista “não apenas como instância *hétero*-organizada para reprodução, mas também como uma instância *auto*-organizada para produção de regras e tomada de decisões” (LIMA, L., 2011a, p. 11).

A mesoabordagem valoriza o caráter plural das escolas referenciando contextos de ação e atores escolares concretos, evitando insularidades, abraçando focalizações mais típicas dos subordinados e interrogando os seus significados “como que penteando um tapete ou escovando o pelo de um cavalo em sentido oposto ao de sua orientação normal” (LIMA, L., 2011, p. 12) para, dessa forma, desvelar o mundo organizacional escolar, mapear e interpretar as lógicas de ação e os choques de racionalidades ali presentes acedendo a versões não oficiais da realidade. Este tipo de abordagem tem ganhado cada vez mais importância, pois permite compreender as relações que se criam no interior da escola e um maior conhecimento da instituição escolar como unidade organizativa.

Segundo Lima, L. (2011a, p. 9) este é

[...] um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.

Explorar a mesoabordagem requer que desenvolvamos alguns conceitos de modo a clarificar a perspectiva teórica convocada, as “lentes”³⁴ assumidas no estudo do ER. É o que faremos a seguir, iniciando pela explanação sobre a escola como organização educativa, evidenciando-a com múltiplas dimensões e diferentes lógicas de funcionamento. A partir disso, elucidamos alguns modelos de análise utilizados por estudiosos da sociologia das organizações de modo a explicitar a focalização e o plano analítico adotados.

³³ Lima, L. (2011a) utiliza o termo insular para denotar algo que seja relativamente independente, isolado ou desligado.

³⁴ O termo lentes é utilizado por Firestone e Herriot (1981) e adotado por Lima, L. (2011a) para designar corpos teórico e conceptual que permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares.

3.1 A escola como organização educativa

Utilizar a mesoabordagem em nossa pesquisa implica a compreensão da escola como organização. No entanto, empregar essa designação provoca uma discussão anterior: o que é e o que caracteriza uma organização? A escola é uma organização como a empresa? Como a igreja? Como uma prisão? Seu modo de funcionamento é o mesmo que de outras organizações?

A palavra organização traz consigo uma polissemia e encerra uma dualidade conceptual: por um lado, a entidade ou unidade social (*organization*) gramaticalmente expressa pelo substantivo “organização”; por outro lado, a atividade ou ação de organizar (*organizing*) remetendo para o verbo “organizar” e até mesmo para os adjetivos “organizado”, “organizador” “organizativo”, etc. (LIMA, L., 2011b). A definição de organização passa, portanto, pela qualificação de um objeto social particular, ou mesmo, assume uma visão mais ampla que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a ação coletiva dos homens (FRIEDBERG, 1993).

Simplificadamente, organização pode ser entendida como um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” (BARNARD, 1971, p. 94) tendo em vista a realização de um projeto comum. Em outras palavras, as organizações são estruturas sociais formais ou informais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito expresso de atingir objetivos. As organizações diferem entre si na forma como são dirigidas e em função dos serviços que prestam. Podem ser, portanto, associações de benefício mútuo; firmas comerciais, organizações de serviços; organizações para o bem-estar público (BLAU; SCOTT, 1979).

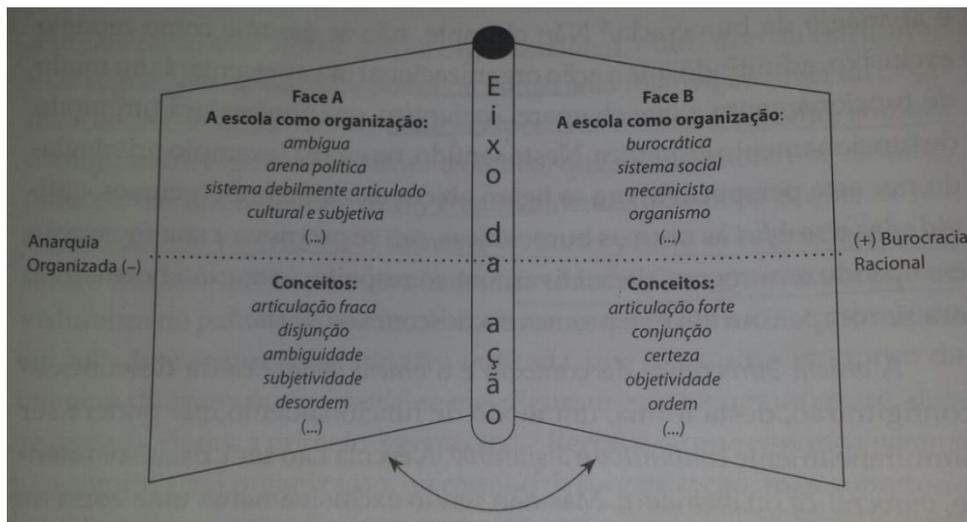
Designar a escola como organização requer considerá-la como unidade socialmente construída através de processos organizativos que conferiram ao Estado (não mais somente à família) o controle sobre a educação. Edificada sob processos de *taylorização* da instrução pública, “a escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controle, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas” (LIMA, L., 2011b, p. 15). Nesse sentido, a escola é: uma organização formal sob a qual se abatem variadas expectativas, interesses sociais e exigências; e aparelho administrativo indispensável à realização de políticas. Mesmo

assim, é preciso compreender suas particularidades ou, como defende Ellström (2007), as presumíveis distintivas características das organizações educacionais. Para o autor, as escolas são essencialmente anárquicas nas características. “As presumíveis características anárquicas das escolas são vistas como contingentes em um mundo turbulento e confuso que elas têm de enfrentar” (ELLSTRÖM, 2007, p. 458).

Bush (1986, p. 28) ao caracterizar a organização escolar se refere ao caráter refratário que esta possui dizendo que os princípios hiperformais da estrutura organizacional e das interações na organização escolar não se aplicam.

Respaldado em estudos e na investigação empírica sobre participação e não participação na escola Lima, L. (2011a) enunciou a proposta teórica que designou de “modo de funcionamento díptico da escola como organização”:

Figura 4 - Modo de funcionamento díptico da escola



Fonte: Lima, L. (2011a)

Na figura, o autor representa esquematicamente o modo de funcionamento díptico da escola como organização através da planificação que apresenta duas faces distintas da organização educativa, mas que se integram por um condutor vertical (eixo da ação). Com a proposição, a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão seu modo de funcionamento “que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, L., 2011a, p. 51).

Como organização complexa, heterogênea e diversa a escola abriga diferentes lógicas de ação, ou seja, distintas racionalidades que orientam escolhas e práticas.

Sem negligenciar o contexto em que as organizações escolares se encontram e que certamente condiciona a lógica de ação dos atores escolares, a consideração de diferentes lógicas de ação mostra que elas representam as possibilidades de ação conferidas aos atores organizacionais (SILVA, D., 2007).

Com isso, estamos afirmando que na escola estão presentes diferentes sentidos norteadores da ação dos atores. Sendo ela uma organização não monolítica, envolve reciprocamente quatro dimensões caracterizadas por Ellström (2007) como: verdade (a dimensão racional), confiança (a dimensão social), poder (a dimensão política) e insensatez (a dimensão anárquica).

A dimensão racional da escola faz com que sua ação organizacional seja assumida para ser um resultado, um efeito, de cálculos deliberados e escolhas propositivas da parte de algum ator (ELLSTRÖM, 2007). Logo, na escola presume-se formalidade; fins e procedimentos muito claros a serem seguidos por todos; e desempenho de papéis específicos. Caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosos regulamentos que aspiram a tudo prever e responder e pela centralização da decisão espera-se que nela haja impessoalidade de relações, uso predominante dos documentos escritos e uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos (ALVES, 1999).

A dimensão sistema social revela as ações organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais. Assim, ao invés de intenção, racionalidade e organização formal, há na escola propriedades emergentes e não planejadas.

A dimensão política, também presente em âmbito organizacional, revela que há nela diversidade de interesses e falta de consistência e de objetivos compartilhados. Logo, há conflito e a solução de problemas caracteriza-se pela negociação.

Por fim, sua dimensão anárquica traz para a escola outra lógica de funcionamento que não a prevista racionalmente, legalmente. Sob ela os atores se organizam não com regras dadas pela unidade superior hierarquicamente, mas criando outro conjunto de regras para reger suas ações. “É anárquica no sentido de

que a relação entre as metas, os membros e a tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria convencional da organização indica que será” (BELL, 1989 *apud* BALL, 1989, p. 29, tradução da autora).

As quatro dimensões diferentes, mas ao mesmo tempo complementares, estão presentes na realidade organizacional da escola, o que já não permite considerá-la apenas como “isto ou aquilo”. As escolas são tidas como organizações que envolvem esses diferentes elementos, entretanto,

é claro que esta visão dimensional das organizações não implica que as quatro dimensões são igualmente proeminentes em uma dada organização, todo o tempo. Ao contrário, isto implica que diferentes dimensões podem ser diferentemente proeminentes em diferentes tipos de organizações (por exemplo, escolas e organizações industriais), em diferentes partes ou subsistemas de uma mesma organização ou até mesmo no mesmo subsistema, em tempos distintos (ELLSTRÖM, 2007, p. 456).

Sendo assim, compreender a organização escolar do ER requer um esforço teórico que revele essas diferentes dimensões. Para isso, empregamos modelos de análise da escola como organização de modo que, a partir das características organizacionais que pesem sobre as escolas, consigamos perceber as lógicas envolvidas nas ações curriculares estudadas.

3.2 Modelos de análise da escola como organização

Como afirma Lima, L. (2011b), a compreensão da escola como organização educativa demanda o concurso de modelos de análise organizacional, ou seja, formas de observá-la, de perspectivá-la.

Os modelos de análise podem ser vistos como “paradigmas de análise sociológica das organizações educativas (teorias, abordagens, imagens) que nos permitem conceptualizar a escola como organização e analisar os seus modos de organização e ação” (LIMA, L., 2011a, p. 103). Trata-se de um conjunto de suposições concernentes à realidade organizacional; um esquema conceitual que pode ser usado para propósitos descritivos e analíticos (ELLSTRÖM, 2007). É uma representação esquemática (conceitual, simbólica) de um processo, sistema ou fenômeno que abarca as suas características gerais e possui caráter tipológico (SILVA, E., 2011); “um conjunto de pressupostos, conceitos e proposições inter-relacionadas de forma ligeira que configura uma visão do mundo” (GOERTZ; LECOMPTE, 1988, p. 60). São, portanto, as “lentes” que nos permitem enxergar determinados aspectos da escola e obscurecem outros, ou seja, de cada modelo

pode esperar-se que conduza apenas a uma compreensão parcial da realidade organizacional (ELLSTRÖM, 2007). Por isso, temos claro que os modelos de análise, por representarem um esquema simplificado e abstrato que capta as propriedades gerais dos objetos ou fenômenos, podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola (ELLSTRÖM, 2007).

Como destaca Silva, E. (2011, p. 61), apesar das vantagens que os modelos teóricos apresentam quanto ao modo como revelam aspectos interessantes da organização, não são isentos de críticas no tocante à sua (in) capacidade de apreensão das suas características particulares, pois a compreensão de muitos dos processos que nela ocorrem “extravasa o âmbito estreito de cada modelo por proporcionar uma focalização específica que restringe a percepção da complexidade do contexto, da dinâmica e da ação organizacionais”. É uma configuração abrangente de aspectos, formalmente construída, que reduz o real a esses aspectos permitindo elaborar apenas uma versão da realidade.

Alguns dos modelos de análise organizacional significativamente conhecidos e praticados pelos investigadores são: racional, político, de sistema social e anárquico. De cunho interpretativo com a vocação assumidamente analítica, eles não têm por pretensão agir na ação organizacional como os modelos normativos ou prescritivos³⁵.

O modelo racional, capaz de revelar esta dimensão da organização, “é conceitualmente amarrado com as suposições de que as organizações podem ser caracterizadas em termos de um conjunto de objetivos ou preferências”. As organizações são vistas “como desenhadas propositalmente na condição de instrumentos (meios) para o alcance de objetivos ou para a busca de intenções de algum ator dominante ou coalizão de atores” (ELLSTRÖM, 2007, p. 451). Numa visão centrada na formalização, na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais (no sentido de papéis específicos e procedimentos muito claros) “a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma decisão

³⁵ Como assinala LIMA, L. (2011a) modelos normativos/prescritivos: privilegiam as dimensões normativas (como deve ser) como princípios de ação e funcionam como narrativas racionalizadoras e definições normativas da realidade. Propõem soluções e antecipam cursos de ação. Já modelos descritivos/analíticos: facultam quadros de referência e modos de olhar a realidade organizacional, incidindo sobre a dimensão do que é de fato a dinâmica organizacional, a partir de uma análise das práticas às quais se atribui um sentido. Embora os modelos analíticos não tenham em si o predomínio de máximas ou leis de ação, ao destacar elementos particulares, teóricos e empíricos da realidade, podem fundamentar escolhas em termos de orientações e ações concretas.

claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma racional” (LIMA, L., 2011a, p. 24). Assim, haveria na escola

[...] um conjunto de objetivos claros e consistentes; certo consenso no que concerne aos objetivos; e uma base explícita de conhecimentos e de tecnologia bem compreendida com vistas à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos compartilhados (ELLSTRÖM, 2007, p. 451).

Entretanto, como sabemos, as principais demandas postas sobre a organização pelo modelo racional estão provavelmente distantes de serem realizadas, “particularmente no caso das escolas, nas quais a diversidade de interesses e a falta de consistência e de objetivos compartilhados têm sido notadas” (ELLSTRÖM, 2007, p. 452). Como se observa em Lima, L. (2011a, p. 32-33), “onde espera encontrar a racionalidade e o planejamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade”. Sob essas condições, reconhecer que na escola há uma face racional, principalmente no que diz respeito às normativas, é importante, mas não suficiente. A dimensão racional da escola pode ser sua versão oficial, mas pode haver também na escola versões que não estão escritas ou descritas em normativos, estatutos, entre outros documentos.

Por essa razão, os modelos racionais de análise da organização já são hoje menos convocados para o estudo “daquilo que acontece nas organizações”, designadamente da escola, já que salienta seu funcionamento em sua função e por referência apenas a padrões normativos. Segundo Lima, L. (2011a, p. 32) “a ruptura com esse tipo de determinismos organizacionais tem permitido desfazer certos equívocos e certas imagens estereotipadas acerca da ação organizacional e do seu carácter racional e sistémico”.

O modelo político de análise da escola, através do qual também podem ser estudadas e compreendidas as organizações educacionais, “realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade- a racionalidade política” (LIMA, L., 2011a, p. 19). Aplicado ao estudo da escola, este modelo busca “entender as organizações como sistemas de governo e tentando desvendar a detalhada vida política organizacional” (MORGAN, 1986, p. 146); chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que há em seus interesses e ações e para o

potencial de intervenção e mudança que podem exercer, ou seja, privilegia o processo político inerente à atividade organizacional.

Nesta perspectiva, as organizações são entendidas como sistemas políticos em miniatura, arenas de luta e liberdade onde existem grupos de interesses e conflitos similares aos da sociedade mais geral, onde os valores e a diversidade de interesses ecoam no cotidiano da atividade das organizações que, além de ocuparem o centro das atenções, dão origem a conflitos e a jogos de poder interpessoais. A escola como organização é focalizada em sua composição: coligações de indivíduos e grupos de interesse que divergem entre si quanto a valores, preferências, interesses, crenças e percepções da realidade, o que torna o processo de decisão intermeado de negociação, gerado a partir de situações de conflito. Nela, indivíduos e grupos cooperam e competem pelo poder (SILVA, E., 2011).

Como afirma o autor, este modelo focaliza o papel político dos atores organizacionais na configuração da estrutura informal organizacional. “Os objetivos organizacionais e as decisões emergem de atitudes/processos de regateio, negociação e intriga de posições entre indivíduos e grupos” (BOLMAN; DEAL, 1984, p. 109).

Ao focalizar as organizações numa perspectiva política, ao invés de se destacar a estrutura organizacional, a ênfase recai sobre os atores e seus motivos, estratégias e jogos de influência. A atividade política nas organizações se realiza com a pluralidade de interesses, com a disputa pelo poder e com o desenvolvimento de estratégias de ação que sustentam a dinâmica organizacional. São postos em relevo fenômenos como a negociação, o compromisso, a incoerência e um estado de conflito originado pela existência de atores individuais ou grupais que realizam ações estratégicas para defender interesses. Poder, lutas internas, pressão, oportunismo, regateio e negociação são termos usuais na descrição dos sistemas políticos, em detrimento da ordem, da cooperação e da resolução dos problemas (SILVA, E., 2011).

A título de exemplo de como os modelos de análise têm sido empregados, citamos Silva, E. (2004) que aliou o modelo racional (também chamado de burocrático) ao modelo político na análise de um ambiente acadêmico. Na pesquisa, o autor pôde revelar as interconexões entre características de racionalidade técnico-

instrumental³⁶, estabilidade e uniformidade, próprias de uma organização burocrática, com os traços de conflitualidade, ambiguidade e variabilidade, revelados pela análise política.

Admitindo um “modo bifacial de administração universitária”, o autor mostrou em suas conclusões como é que as lógicas burocráticas fundadas na hierarquia, autoridade e conformidade “convivem” com a racionalidade política baseada no dissenso, na negociação e instabilidade.

Vista pelo ângulo do sistema social, o estudo da escola tende a valorizar os processos organizacionais “mais como fenómenos espontâneos, acentuando seu carácter adaptativo e muito menos a intencionalidade da ação organizacional”, considerando especialmente os aspectos informais da organização, os processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos” (LIMA, L., 2011a, p. 19), o que privilegiaria a consideração da cultura e do clima organizacional.

Sob a perspectiva psicológica, por referência ao modelo de sistema social

a escola é uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Ao passo que é integralmente sujeita às normas da comunidade e a outras importantes condições sociais, os seus alunos e professores criam o seu próprio currículo vivo à medida em que interagem nas salas de aula. Em suma, a escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes independentes (SCHUMUCK, 1980, apud LIMA, L., 2011a, p. 21).

O estudo da cultura, como conjunto de valores e crenças que desenvolve e consolida-se em contexto organizacional, implica compreender as “formas pelas quais os actores se apropriam de determinadas significações culturais, ora produzindo-as, ora recriando-as, ora ajuntando-as, ou, tão-somente rejeitando-as no campo das práticas” (TORRES, 2011, p. 120).

A partir de um enfoque sociológico e organizacional, Torres (2005), tem procurado debater as potencialidades heurísticas da problemática da cultura organizacional para a compreensão do funcionamento cotidiano das organizações escolares a partir da reflexão em torno de três dimensões analíticas:

as relações entre a “estrutura” (formal) e “ação” (informal) e entre o “exterior” (fora) e o “interior” (dentro) da escola; a natureza multiforme e dinâmica inerente aos processos de construção e reconstrução da cultura; a diferenciação teórica e conceptual entre “cultura escolar” e a “cultura

³⁶ Busca de soluções mais imediatas cujos comportamentos são padronizados e o critério é a eficácia. Lógica industrial de organização.

organizacional escolar”, enquanto realidades sociológicas de alcance e natureza distintas (TORRES, 2005, p. 435).

Sob essa perspectiva a autora entende que toda escola possui um “rostro”, uma identidade que é desenvolvida no tempo e sedimentada nas vivências cotidianas; por isso, desenvolvem especificidades culturais plurais. Ao “rostro” se sobrepõe a “máscara”, que é uma imagem construída em função do ideal tipo social projetado, uma imagem projetada que não corresponde ao real. A abordagem cultural é uma tentativa de retirar a máscara e entender os porquês dos padrões de pressupostos inventados, descobertos ou desenvolvidos por determinado grupo à medida que foi aprendendo a lidar com os problemas.

Um exemplo de pesquisa realizada nessa perspectiva é o estudo de caso numa escola secundária centenária enraizada num meio urbano do norte de Portugal (TORRES, 2011) em que a autora mostra as relações entre a escola e a comunidade local como uma das dimensões mais expressivas das dinâmicas de desenvolvimento da cultura e da identidade da escola.

A investigação, que envolveu análise de documentos e trabalho empírico apreendeu os fatores intervenientes nos processos de construção e reconstrução da cultura da escola, compreendendo e interpretando as dinâmicas sociais e organizacionais da escola, e os significados simbólicos dos atores.

Sobre o modelo anárquico podemos iniciar destacando o sentido que a palavra anarquia assume neste contexto. Quando empregada, não quer dizer bagunça, desordem, ou má organização; e sim, uma ordem avessa àquela assumida pela racionalidade técnica realçando a incerteza e imprevisibilidade nas organizações. Segundo Ellström (2007), é usado como um termo sumário cobrindo uma gama de diferentes conceitos, proposições e metáforas³⁷ propostas por diferentes autores. Três noções são bastante utilizadas para caracterizar uma organização anárquica: “*anarquia organizada*” (COHEN et al., 1972; COHEN & MARCH, 1974), “caixote de lixo” (COHEN et al, 1972) e sistemas debilmente articulados (WEICK, 1976).

³⁷ As metáforas são figuras de linguagem que tiram uma palavra de seu contexto convencional dando-lhe uma outra significação por meio de uma comparação ou de uma similaridade entre as duas palavras utilizada. É uma forma de ler e exprimir o real que retira o sentido próprio da palavra (denotativo) dando-lhe um sentido figurado (conotativo). No campo da análise organizacional a combinação de metáforas proporciona uma análise multifacetada constituindo-se como um interface que permite ultrapassar o caráter hermético do discurso técnico científico (COSTA, 1996).

A metáfora da “anarquia organizada”, segundo Lima, L. (2011a, p. 35) “não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa, à primeira vista, sugeri-lo”. “Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização” (idem, p. 50). Qualquer organização, mesmo as organizações públicas e as educacionais, pode, ao menos parcialmente, ser compreendida como uma anarquia, pois nelas poderemos encontrar três propriedades, ou três tipos de ambiguidade organizacional, como caracterizadas por March & Olsen (1976):

1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática: há entre os sujeitos uma vaga coleção de ideias que os faz descobrir preferências durante a ação;

2) processos organizacionais e tecnológicos obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização: os atores operam na base de procedimentos simples tentativa-erro, do resíduo de aprendizagem de acidentes e de experiências passadas e invenções pragmáticas de necessidade;

3) participação fluída e parcial: a quantidade de tempo e esforço dedicadas pelos participantes em diferentes domínios e de uma ocasião para outra.

Importante ressaltar que a anarquia organizada, embora não assuma exceção, não pretende caracterizar modelo explicativo de todas as organizações e de todas as partes e componentes de uma organização (LIMA, L., 2011a, p. 35-36):

William Ferestone e Robert Herriot (1982), por exemplo, estudaram treze escolas primárias e secundárias, tendo concluído que as escolas primárias apresentavam mais características do modelo burocrático- conjunto determinado de fins, estrutura formal de controle, integração de diferentes departamentos através de regras, comunicação vertical e outras características de um “sistema fechado”. Pelo contrário, no que às escolas secundárias diz respeito, afirmam que o modelo de anarquia organizada é aquele que melhor caracteriza, tendo encontrado uma liderança menos autocrática e mais *laissez-faire*, sobretudo, “uma lógica de confiança”, ou uma “presunção de competência”.

O “caixote de lixo”, metáfora também bastante utilizada na caracterização da anarquia, chama a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações de decisão e escolha organizacional. As soluções para problemas não são fruto de atos planejados obedecendo a uma sequência racional de fases, mas resultam frequentemente de processos acidentais, como se houvesse um caixote de lixo em que vários tipos de problemas e soluções são depositados pelos participantes à medida que são engendrados e de lá são retirados aleatoriamente. Não se sabe

muitas vezes qual é a questão em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta: "Apesar do ditado de que você não pode encontrar a resposta até que você tenha formulado bem a questão, muitas vezes, na resolução de problemas organizacionais, você não sabe qual é a pergunta até que você saiba a resposta" (COHEN, MARCH, OLSEN, 1972 p. 3, tradução da autora).

A "articulação débil", outra metáfora utilizada para caracterizar a anarquia organizacional, demonstra que na organização muitos de seus elementos são desligados, "[...] se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adaptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos etc." (LIMA, L., 2011a, p. 37). A "looselycoupled" (WEICK, 1976) implica considerar que as estruturas e órgãos da organização não têm uma união forte, uma coordenação eficiente e racional. Segundo Macedo (2011),

os acontecimentos interorganizacionais surgem relativamente desconectados, embora muitas vezes publicitados como sendo pensados em conjunto. Os acordos estabelecidos entre as partes das organizações raras vezes são postos em prática. Mesmos os dispositivos de controlo, quando existem, servem para legitimar a articulação interorganizational e a sua estabilidade, mais do que os seus efectivos funcionamentos. Neste tipo de articulação, o simbolismo assume uma importante questão para manter "a união do sistema" (MACEDO, 2011, p. 87).

Para sumarizar as principais ênfases teóricas dos modelos apresentados, mostramos a seguir uma versão de um quadro de Ellström (2007, p. 457) cuja tipologia dos modelos de organização é representada. Nele, cada modelo é caracterizado por um conjunto de palavras-chave: "Além disso, um conjunto de condições é indicado sob as quais cada modelo tem mais probabilidade de ser aplicado; ou, se interpretado em termos dimensionais, sob as quais diferentes dimensões organizacionais são definidas para serem distintamente proeminentes". A tipologia dos modelos organizacionais apresentada no quadro é, segundo o autor, uma tentativa de integrar o que é definido como sendo quatro dimensões significativas da vida organizacional.

Quadro 8 - Uma tipologia dos quatro modelos organizacionais segundo Ellström (2007)

		(a) OBJETIVOS E PREFERÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	
		(b) TECNOLOGIA E PROCESSOS ORGANIZACIONAIS	Transparentes/claros
Ambíguos/não claros	Modelo de sistema social Palavras-chave: Confiança, aprendizagem, colaboração		Modelo anárquico Palavras-chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

Fonte: Ellström (2007)

A abertura ao “diálogo” entre modelos retirando a hegemonia de um só na pesquisa educacional tem se mostrado um interessante recurso entre os pesquisadores. Os esforços compreensivos que buscam realizar abordagens pluriparadigmáticas vêm conhecendo um crescente protagonismo segundo Lima, L. (2011a).

A pluralidade de paradigmas constitui hoje uma marca dos estudos organizacionais, apontando para um forte dinamismo e pluralidade teórica. Ao longo das últimas décadas

têm vindo a ser desenvolvidos e aplicados constructos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará “um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo” [...] “possivelmente mais condizente com a realidade” (SÁ, s/d, p. 90).

Dentre aqueles que têm empreendido esse esforço na investigação portuguesa pode-se citar Barroso (1996), Costa (1996), Estevão (1998), Sarmento (1997), Gomes (1993), entre outros.

Dentre as investigações de outras nacionalidades, Lima, L. (2011) considera como sínteses mais influentes na análise organizacional as obras de Burrell e Morgan (1979), Bolman e Deal (1984), Morgan (1986), Aldrich (1992), Ellström (2007), entre outros que compõem um vasto conjunto de estudos produzidos no campo da sociologia das organizações.

Tendo visto que os modelos analíticos aqui apresentados disponibilizam modos de olhar elementos específicos da realidade organizacional e da necessidade de fazer escolhas entre as distintas perspectivas de análise organizacional ou de procurar articulações consistentes entre elas (LIMA, L., 2011a), nos propomos olhar os dados empíricos obtidos na pesquisa a partir do modelo racional e da metáfora

da anarquia organizada (LIMA, L., 2011a). Isto porque, esses são dois modelos que revelam extremos quanto: a) o grau de clareza e consenso concernente aos objetivos organizacionais e preferências; b) o nível de ambiguidade concernente à tecnologia e processos organizacionais. É como se de um lado, o racional, estivesse a clareza declarada e a participação nos objetivos (a condição do consenso), clara tecnologia e transparência nos processos; e do outro, na anarquia organizada, a falta de clareza nos objetivos e/ou discordância quanto a eles (a condição do conflito), tecnologias e processos organizacionais obscuros e ambíguos.

É como se tivéssemos na escola, de um lado, sua face mais racional com certezas e objetivos muito claros para o que seria o ER, e do outro, no extremo, um conjunto de lógicas dispersas, incertas e subjetivas. Nesse contexto, buscamos perceber: como é que as lógicas burocráticas fundadas na hierarquia, autoridade e conformidade “convivem” com a racionalidade anárquica, avessa àquela assumida pela racionalidade técnica realçando a incerteza e imprevisibilidade nas organizações; como esses lados interagem e inter cruzam-se compondo um modo de funcionamento para disciplina.

Nossa pretensão, ao abordar o ER escolar por esses dois modelos de análise, se deu, principalmente, por procurarmos evidenciar que, embora legislações busquem orientar as relações dos homens, essa dimensão legal não é a única a compor o cenário escolar, tampouco a única a orientar a ação dos atores escolares. Quisemos demonstrar, a partir da análise dos dados empíricos, que normas sempre existem no “plano das orientações”, mas nem sempre são convocadas para práticas cotidianas; que a ação organizacional no que tange a ação curricular que estudamos varia entre o conjuntivo e o disjuntivo: “ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua superação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato” (LIMA, L., 2011a, p. 51).

Para tanto, exploramos a seguir os procedimentos de coleta empírica sumariamente anunciados na introdução e seu percurso de implementação que, somados à focalização normativa realizada nos capítulos 1 e 2, nos permitiram analisar a organização do ER nos três estados selecionados:

Procedimento 1: Aplicação do questionário em universo amostral;

Procedimento 2: Análise preliminar dos dados para identificação de possíveis categorias e Seleção de micro universo amostral;

Procedimento 3: Realização de entrevistas no micro universo amostral;

Procedimento 4: Leitura de documentos, planos e projetos no micro universo amostral, para que assim pudéssemos realizar a análise cruzada dos dados.

3.3 Procedimentos De Coleta De Dados Empíricos E Sua Realização Na Pesquisa

Para realização do **Procedimento 1** (aplicação do questionário em universo amostral), elaboramos um questionário (Apêndice A) cujas perguntas foram construídas sob alguns eixos organizadores:

- Identificação e levantamento de perfil do respondente;
- Representações do professor sobre a presença do ER na escola;
- Presença da religião na escola;
- Organização da aula;
- Conhecimento de normas e regras formais da disciplina;
- Formação recebida;
- Livre expressão.

Com esse procedimento, tivemos a pretensão de, em primeiro lugar, obter dados específicos quanto à realização do ER em escolas públicas do RJ, SP e PR, especialmente no que diz respeito a informações, palavras, sentenças, frases ou parágrafos que revelassem significados; estruturas ou padrões de respostas carregadas de significado para pesquisa; elementos ou campos semânticos que manifestassem um conteúdo de relevo para se trabalhar nas próximas fases da análise. Em segundo lugar, as respostas obtidas nele nos serviram para, selecionar um micro universo amostral em cada estado para então dar prosseguimento aos procedimentos.

Professores de ER foram escolhidos para responder o questionário por considerarmos que esses seriam os agentes que mais poderiam revelar aspectos sobre a disciplina. É comum, quando vamos às escolas para realização de pesquisas, ou quando enviamos alunos e estagiários do curso de Pedagogia, o coordenador e diretor estarem alheios à realidade pedagógica de aspectos mais específicos. Nessas situações, em se tratando de aspectos específicos da rotina de sala de aula, encaminham-nos logo aos professores.

A aplicação do questionário, a princípio, estava prevista para acontecer eletronicamente e em escala estadual, de modo que pudéssemos atingir professores dos três estados em sua totalidade (e foi previsto eletronicamente justamente para conseguirmos tal abrangência sem despendar grande quantidade de tempo ou recursos financeiros). Por ser eletrônico, nos bastaria uma parceria entre Secretarias da Educação para que o conjunto de perguntas chegasse até o professor de ER que, em qualquer computador conectado à rede de alcance mundial (*world wide web*), poderia participar da pesquisa. No entanto, a estratégia teve que ser modificada em função das dificuldades que foram sendo encontradas no percurso e que serão abordadas em outro momento nesse trabalho.

Decidimos, então, estabelecer contato direto com os professores e assim, se fosse preciso, disponibilizar o questionário na forma impressa tradicional. Para tanto, um recorte espacial, uma seleção amostral se tornou necessária.

Analizamos os *sites* das três Secretarias de Educação para perceber como elas se organizam/estruturam regionalmente. Observamos que todas elas contam com subdivisões em Diretorias, Regionais ou Núcleos de Ensino e que aí já há, via metodologia própria, uma divisão espacial que nos poderia ser razoável. Então, passamos a observar as listagens disponibilizadas *on line* que indicam as regiões jurisdicionadas em cada Secretaria.

A Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro jurisdiciona 1275 escolas estaduais³⁸ que são distribuídas em 15 Regionais. A de São Paulo possui 5801 escolas estaduais³⁹ divididas entre 91 Diretorias de Ensino. Enquanto isso, a Secretaria do Estado de Educação do Paraná jurisdiciona 2149 escolas estaduais⁴⁰, sendo estas divididas entre 32 Núcleos Regionais de Educação.

Dentre as Regionais/Diretorias/Núcleos⁴¹ percebemos que estas são organizadas em pelo menos três categorias: da capital, da Região Metropolitana e do interior. Eis aí nosso primeiro recorte. Optamos que nossa pesquisa se desse em Regionais/Diretorias/Núcleos do interior por acreditar que estando mais distantes da centralidade organizativa que representa a Secretaria de Estado, as decisões e ações, embora ainda obedeçam a normas, tendem a ganhar contornos mais

³⁸ Dado obtido em consulta no portal: <http://aplicacoes.educacao.rj.gov.br/consultaescola/>

³⁹ Dado obtido em <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>

⁴⁰ Dado disponível em http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp

⁴¹ Passamos a partir de agora a nos referir a essas regiões jurisdicionais das secretarias dos três estados como Regionais/Diretorias/Núcleos, pois assim são denominadas respectivamente no RJ, em SP e no PR.

próprios; ou seja, estando mais desconcentradas, mais afastadas do centro, essas instâncias apresentariam diferenças em seus processos organizativos.

Dando continuidade a seleção de regionais, listamos as Regionais/Diretorias/Núcleos de cada estado inclusas na categoria interior a fim de visualizar o número de sub-regiões/municípios que cada uma abrangia e identificar no quadro de regiões uma centralidade.

Para exemplificar, trazemos a listagem que tínhamos do Rio de Janeiro, eliminadas as escolas de regionais metropolitanas e da capital⁴²:

Quadro 9 - Recorte de Regionais de ensino no Rio de Janeiro

Regional	Municípios ou subregiões que abrange
Serrana I (Sede: Petrópolis)	7
Baixadas Litorâneas (Sede: Niterói)	10
Médio Paraíba (Sede: Volta Redonda)	11
Norte Fluminense (Sede: Campos dos Goytacazes)	11
Noroeste Fluminense (Sede: Itaperuna)	13
Serrana II (Sede: Nova Friburgo)	14
Centro Sul (Sede: Vassouras)	15

Fonte: Quadro confeccionado pela autora a partir do site das Secretarias de Educação– 2016.

Olhando para essa disposição, tínhamos em seu eixo central Médio Paraíba, Norte e Noroeste fluminense como possibilidades.

Aplicando a mesma lógica nas Diretorias de Ensino de São Paulo, ou seja, buscando identificar o eixo central da listagem, tivemos no centro do quadro:

⁴² No caso do Rio de Janeiro também eliminamos a DIESP (Sede: Rio de Janeiro) correspondente as Unidades Escolares Prisionais e Sócio-educativas.

Quadro 10 - Recorte de Regionais de ensino em São Paulo

Regional	Municípios ou subregiões que abrange
...	...
Andradina	11
Taquaritinga	11
Presidente Prudente	11
...	...

Fonte: Quadro confeccionado pela autora a partir do site das Secretarias de Educação – 2016.

No Paraná, tivemos um eixo central um pouco maior:

Quadro 11 - Recorte de Regionais de ensino no Paraná

Regional	Municípios ou subregiões que abrange
...	...
Cianorte	12
Jacarezinho	12
Loanda	12
Ivaiporã	14
Pato branco	15
Apucarana	16
Campo Mourão	16
Toledo	16
...	...

Fonte: Quadro confeccionado pela autora a partir do site das Secretarias de Educação – 2016.

A partir daí escolhemos uma Regional/Diretoria/Núcleo em cada estado pelo que consideramos estar menos distante de nós e que o acesso fosse mais fácil. Ficamos, então, com: 1) Noroeste Fluminense no RJ; 2) Presidente Prudente em SP e; Campo Mourão no PR. Não descartamos a possibilidade de estender a coleta, caso fosse necessário, para mais de uma regional, perseguindo primeiramente aquelas que compunham o eixo central detectado.

Construímos, então, teoricamente nosso universo para efetivação da primeira parte da coleta, ou seja, um número amostral de escolas para buscarmos quem seriam os professores dessas escolas e então proceder a aplicação do questionário: RJ com 65 escolas; SP, 43 e; PR 62.

Afirmamos que “fez-se teoricamente nosso universo amostral”, pois outros entraves começaram a surgir, especialmente na região escolhida em São Paulo.

Na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente só encontramos um docente, e nas subsequentes pertencentes à listagem não encontramos aulas de ER sendo

ministradas. Para não restringir nossa análise a apenas um sujeito, apropriando-se do seguinte mapa de Diretorias de Ensino, buscamos observar na região que cerca a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente se haviam aulas de ER sendo ministradas.

Selecionamos, portanto, a região próxima à Presidente Prudente para dar continuidade a pesquisa, conforme destacada no mapa:

Figura 5 - Segundo Recorte de Regionais em São Paulo



Fonte: www.educacao.sp.gov.br, 2015

Para a aplicação do questionário iniciamos o contato diretamente com as escolas a procura do professor de ER. Primeiramente por telefone, buscamos falar com cada professor, explicar a natureza da pesquisa e solicitar seu *e-mail* pessoal para que enviássemos o *link* com as perguntas. Caso não obtivéssemos resposta num prazo de quinze dias, nos dirigíamos até a escola para um contato mais aproximado que buscava perceber porque o professor não respondeu o questionário (se foi por não querer participar da pesquisa, por esquecimento, falta de tempo, ou outro motivo). Se a não resposta acontecesse em função da recusa em participar, encerrávamos a tentativa aí. No entanto, se o professor, por alguma outra razão, não tivesse conseguido responder, mostrando-se disposto a participar, entregávamos o questionário impresso, aguardávamos que ele respondesse ou

marcávamos uma data de retorno do pesquisador à escola para buscar as questões respondidas.

Assim, tivemos o seguinte quadro:

Quadro 12 - Número de questionários respondidos por estado

Estado	N. de questionários respondidos
RJ	8
SP	4
PR	15

Fonte: Quadro confeccionado pela autora – 2016.

Na realização do **Procedimento 2** (análise preliminar dos dados para identificação de possíveis categorias e seleção de micro universo amostral) empregamos um olhar qualitativo que revelasse possíveis categorias de análise.

Inspirados em algumas técnicas de análise de conteúdo, especialmente ao que sugere Campos (2004), procedemos à seleção de pequenos *corpus* de análise (questão, eixos organizadores ou conjunto de questões) e nestes realizamos leituras flutuantes com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para se trabalhar nas próximas fases da análise. Nesse momento, além de tomar contato com respostas e contexto, deixamos fluir impressões e orientações sem propriamente um “compromisso objetivo de sistematização, mas sim tentando apreender de uma forma global as idéias principais e os seus significados gerais” (CAMPOS, 2004, p. 613).

Feito isso, identificamos algumas palavras, expressões ou frases para que pudessem ser analisados de forma mais sistemática posteriormente e então constituir categorias de análise. Como afirma Campos (2004, p. 613), “difícil neste momento é delinear com absoluta transparência os motivos da escolha deste ou daquele fragmento, sem levar em consideração que a relação que se processa entre o pesquisador e o material pesquisado é de intensa interdependência”. Por isso, para evidenciar as unidades, além de um processo dinâmico e indutivo de atenção concreta às mensagens do texto, estabelecemos que essas unidades se dessem por “frequenciamento ou quasi quantitativa (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) ou por relevância implícita (tema importante que não se repete no

relato de outros respondentes, mas que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo)" (CAMPOS, 2004, p. 614).

Buscando também selecionar um micro universo amostral de pesquisa, ou seja, promover um outro recorte de modo a obter uma nova amostra para, então, dar continuidade à investigação, recorreremos as respostas dadas no questionário pelos professores preferindo 3 (três) sujeitos em cada estado que demonstraram que suas escolas possuíam práticas religiosas e que os temas tratados em aulas em uma das questões (Princípios morais ou éticos, Lições bíblicas, Bom comportamento, Diversidade religiosa, Criacionismo) fossem mais presentes, o que nos sugeria um contexto de práticas que extrapolava os indicativos legais.

Para materialização do **Procedimento 3** (realização de entrevistas no micro universo amostral) idealizamos entrevistar professores e alunos de ER, algo que, em virtude de entraves (que também serão relatados posteriormente como dados da pesquisa), acabou acontecendo apenas com professores e gestores (inclusos por necessidade de resultados que vieram surgindo).

Concebida como técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado formulando-lhe perguntas a fim de obter dados que lhe interessem na investigação (GIL, 1999), a entrevista possibilitou, além da interação com os sujeitos da pesquisa, conhecer de forma mais aprofundada suas opiniões, crenças e valores acerca do tema.

Embora tivéssemos um roteiro a contemplar, para explorar a organização do ER no micro universo amostral realizamos num primeiro momento as entrevistas sob uma técnica não diretiva, ou seja, dando apenas um estímulo inicial em torno de suas experiências no ER e limitando-nos a reforçar e "refrasear" as declarações dos entrevistados, isto para conferir-lhes maior liberdade de expressão.

Em seguida, para também delinear e compreender melhor as categorias de análise emergentes com o questionário, observamos em que medida nosso roteiro tinha sido abordado e caso algum tema de nosso interesse não tivesse sido abordado ou contemplado de forma satisfatória dirigimos os temas para que os atores falassem sobre ele.

Na realização do **Procedimento 4** (leitura de documentos, planos e projetos no micro universo amostral) agimos da mesma forma como na análise preliminar dos questionários, ou seja, realizamos a separação em pequenos *corpus* de análise, leituras flutuantes e identificação de possíveis categorias por freqüenciamento e

relevância implícita. O material analisado foi obtido através dos professores entrevistados, que ou os forneceram ou indicaram os meios eletrônicos onde estes estavam disponíveis.

Por fim, sob uma atitude interpretativa e o emprego de alguns procedimentos da análise de conteúdo⁴³ exploramos qualitativamente o conteúdo de mensagens escritas ou orais relativos à organização do ER realizando, assim, a análise cruzada dos dados.

Direcionando nosso olhar para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos, o tratamento de dados nos permitiu, por um lado, descrever os conteúdos manifestos entre os participantes da pesquisa e, por outro lado, (re) interpretar as mensagens, propor uma compreensão de seus significados e sistematizá-los a partir do referencial teórico empregado.

Diante do exposto, segue, no próximo capítulo, a apresentação dos dados empíricos devidamente analisados.

⁴³ Utilizamos essencialmente: leitura flutuante; definição de unidades de análise; codificação de unidades de análise; categorização; descrição; interpretação.

CAPÍTULO 4 AS REGRAS QUE COOPERAM PARA A ORGANIZAÇÃO DO ER NO UNIVERSO INVESTIGADO

Para analisar as regras que cooperam para organização do ER no universo investigado adotamos a tipificação de Lima, L. (2011a): regras formais, não formais, informais e efetivamente atualizadas, que podem ser diferenciadas pelo grau de formalização que possuem.

As primeiras - regras formais - dizem respeito aos aspectos normativos e oficiais escritos, publicados ou divulgados (leis, regulamentos, estatutos, circulares, etc.) que visam reger oficialmente a ação organizacional escolar. Essas possuem caráter impositivo, são estruturadas e codificadas geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais (LIMA, L., 2011a). Logo, o aparato normativo constitui e fixa o quadro em torno dos objetivos oficiais da organização escolar instituindo um conjunto racional de conteúdos, fazeres, atribuições e competências.

Como vimos no primeiro e segundo capítulos, o aparato normativo que impõe como deve ser o ER como disciplina é composto atualmente pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996-1997), pelas Diretrizes estaduais e por todo o conjunto de material produzido pelas secretarias de educação que orientam oficialmente a disciplina.

É importante lembrar que em sistemas educativos como o nosso, por mais que possa haver processos de auscultação popular, as regras formais advêm de órgãos/agentes centrais externos à escola (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, órgãos auxiliares, etc.). Como afirma Lima, L. (2011a),

é certo que a produção legislativa, para além de estar subordinada a normas constitucionais (podendo, portanto, incorrer em declarações de inconstitucionalidade) e de ser da responsabilidade de órgãos de poder democraticamente constituídos como resultado de eleições, está ainda sujeita a processos de consulta e auscultação de parceiros sociais, admitindo-se (por vezes exigindo-se) um certo grau de participação dos interessados, falando-se até em *negociação* com associações sindicais e outras, recolhendo-se pareceres diversos etc. Na maior parte dos casos, porém, a participação dos interessados reveste a forma de uma *participação não vinculante* ou *participação na fase preparatória do processo*, como forma de realizar o direito de ser ouvido e de ser informado. Direito que é exercido, frequentemente, por instâncias representativas de âmbito nacional, também elas centralizadas (LIMA, L., 2011a, p. 63).

Conhecer esse quadro oficial da organização é um tanto mais simples, “já que seu estudo está dependente do acesso a fontes normativas, escritas e publicadas”

(LIMA, L., 2011a, p. 55) se encontrando em um nível mais superficial para percepção, ou como define o autor, em uma estrutura latente.

De modo a explorar o quadro normativo oficial do ER, e assim, apreciar as regras formais da disciplina, neste trabalho, procedemos a leitura e exame dos preceitos legais desta. O que apresentamos nos dois primeiros capítulos, com a devida delimitação do recorte tomado para estudo (os três estados brasileiros), foram conjecturas obtidas nessa análise. Retomamos alguns dos pontos elucidados nas regras formais no momento em que contrastamos esse tipo de regras (formais) com as demais presentes na organização da disciplina (não formais e informais). Isto porque, apesar do conjunto de regras formais ser de conhecimento dos atores (ou pelo menos ser presumível que se conheça) e os obrigue a ter um determinado desempenho, a formalidade das regras nem sempre será convocada no plano das ações que poderá estar permeado apenas por regras informais.

Diferente das regras formais, contidas em normativos e preditivos da ação, as regras não formais e informais são parte integrante de outro universo, “um universo não oficial, muitas vezes constituído à margem de leis e regulamentos” (LIMA, L., 2011a, p. 31). Em constante construção/desconstrução, são produtos da própria organização e não determinadas formalmente por instâncias superiores, como a anterior. As regras não formais são produzidas no seio da organização,

são regras estruturadas ou semiestruturadas, que podem tomar forma escrita e que tanto podem orientar para a formulação de procedimentos operativos das regras formais, como para áreas de intervenção não formalmente reguladas ou legalmente consideradas. Podem ser regras interpretativas das regras formais ou simplesmente regras alternativas, embora raramente estejam feridas de ilegalidade, dado que o seu relativo grau de estruturação e a sua circulação (por vezes sob forma de documentos de trabalho ou de planos de ação) [...] (LIMA, L., 2011a, p. 58-59).

Por existirem circunstancialmente e pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada, não são uniformes, de aplicação obrigatória e independentes das circunstâncias específicas:

São regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos. Tomam por referência objetivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagônicos ou em conflito na organização, o poder e não tanto a autoridade, a hierarquia sócio-organizacional e não a hierarquia formal representada no organograma, o ator social e menos o ator racional (LIMA, L., 2011a, p. 58).

As regras informais são aquelas não estruturadas e ainda mais circunstanciais, podendo não ser generalizadas a todos ou a largos setores da

organização. Possuem um alcance mais limitado do que as não formais, podendo ser mesmo produzidas de forma *ad hoc* para resolução de problemas específicos (LIMA, L., 2011a). A existência dessas,

[...] raramente será detectada através de documentos escritos, podendo quando muito, inferir-se através de atos e decisões. Circulam menos abertamente na própria organização, podendo, em casos extremos, assumir alguma confidencialidade ou mesmo revestir-se de um certo secretismo (LIMA, L., 2011a, p. 59).

Do ponto de vista investigativo, as regras não formais e informais estruturam uma parte mais difícil de se perceber na organização, estando sob as últimas a maior dificuldade de captação pela frequente resistência de revelação por parte dos atores que as praticam, por isso, compõem o que Lima, L. (2011a) chama de estrutura oculta. Segundo o autor, “são ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais, nem sempre encontram-se descritas em documentos e são, por isso, de mais difícil acesso aos não membros” (LIMA, L., 2011a, p. 57).

Alertamos que, embora tenhamos pretendido ascender às regras informais (nível mais profundo e de difícil apreensão), estas têm sido enfocadas neste trabalho por meio de evidências apresentadas pelos participantes. Para destacar com maior qualidade o conjunto de regras informais presentes nas organizações observadas, precisaríamos de uma vivência maior até mesmo de caráter etnográfico, algo que não foi vislumbrado por nós.

As regras efetivamente atualizadas, segundo Lima, L. (2011a, p. 60), podem ser, “[...] em rigor, quaisquer uma das anteriormente consideradas, ou até a associação de algumas delas”. Trata-se do acontecimento de fato, da ação organizacional.

Lima, L. (2011a) situa essas regras em dois planos, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 6 - Planos analíticos observados na pesquisa



Fonte: Lima, L. (2011a)

O plano das orientações para a ação organizacional (expresso do lado esquerdo da figura) diz respeito aos aspectos preditivos da ação propriamente dita. Esse plano é estruturado e composto por um conjunto de regras que subsidiam o agir organizacional. No entanto, as regras não são apenas as formais, ou escritas e divulgadas oficialmente. Estão nesse plano também as regras não formais e informais.

O plano da ação propriamente dita, expresso do lado direito da figura, é composto por regras efetivamente atualizadas. Nele,

transita-se das orientações, do domínio do que deve ser, qualquer que seja sua referência e o tipo de regras que toma como base, para o domínio daquilo que é, ou seja, para o domínio das regras efetivamente atualizadas [...] para um tipo de racionalidade *a posteriori*, justificativa ou de recurso, retrospectiva no sentido em que, frequentemente, só se indagada ou mesmo reclamada, será objeto de reconstrução por parte dos atores (LIMA, L., 2011a, p. 60).

Esse plano da ação organizacional, ao contrário do que se poderia pensar tradicionalmente⁴⁴, não é um plano de simples reprodução das diversas orientações

⁴⁴ Ramo da sociologia que encara a escola como *locus* de reprodução da ideologia do estado

que cercam os atores organizacionais, “muito menos a expressão hegemônica de um único tipo de orientação, designadamente da formal-legal” (LIMA, L., 2011a, p. 60).

Isto quer dizer que os atores e as práticas organizacionais em torno do ER não são unilateralmente subordinados à apenas um tipo de orientação (regras formais, não formais ou informais). Mesmo nos contextos mais centralizados e autoritários, nem sempre se obedece às imposições normativas, ou elas têm poder sobre as ações desenvolvidas nos terrenos próprios dos universos escolares concretos. Nem mesmo a uniformidade ou a eventual precisão dos instrumentos normativos se constituem necessariamente como condição suficiente de reprodução normativa em contexto escolar (LIMA, L., 1996).

Portanto, acolhendo a ideia de que entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações existem inconsistências e desconexões, e ainda ao considerar que regras formais em vigor na organização poderão ser eventualmente violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite (LIMA, L., 2011a), para conhecer as regras presentes na organização do ER, depositamos atenção nos dois planos analíticos mencionados pelo autor- o plano das orientações para ação organizacional e o plano da ação organizacional buscando descrevê-los a partir dos resultados obtidos na pesquisa e enfatizar o modo como, na organização do ER nas escolas estudadas, transita-se de um plano para outro.

4.1 As regras que orientam a ação e os sentidos a elas atribuídos

Em busca de compreender o plano de orientações, questionamo-nos, primeiramente, se os professores demonstravam conhecer ou não o contexto normativo da disciplina. Com as respostas dadas no questionário em uma questão⁴⁵ que versava sobre esse conhecimento vimos que, embora pudesse se supor que as regras formais impostas por força da lei que visam reger oficialmente o ER fossem conhecidas, nem todos os professores que responderam o questionário que compôs a primeira fase da pesquisa empírica (total de 27) declararam ter conhecimento dos normativos. No Rio de Janeiro, todos os professores (8) declaram conhecer normas legais para o ER, em contrapartida, em São Paulo, todos (4) respondentes afirmam

⁴⁵ Pergunta 14: Você conhece leis ou normas sobre o ER?

não conhecer. No Paraná (15) houve predominância dos que declararam conhecer a regras (12) se comparado aos que declararam não conhecer (3).

Acreditamos que no Rio de Janeiro, por ter havido concurso público específico (e recente) para a disciplina, os professores conhecem mais os normativos. Já entre os professores de São Paulo isso não acontece possivelmente por serem professores concursados em História (o que não coloca aspectos específicos de ER em suas discussões na universidade ou no edital de concursos), além disso, não estavam na rede de ensino na ocasião em que foi oferecida formação para disciplina. Como depois disso a disciplina veio sendo esquecida ou menosprezada no currículo escolar e até mesmo silenciada nos novos normativos curriculares, o fato torna-se compreensível. No Paraná, temos tanto professores que passaram por processo de formação específica quanto os que não passaram. As respostas sobre formação específica⁴⁶ recebida coincidentes com esse quadro, somada a falas em entrevistas é o que nos faz postular tal fato.

Sendo assim, é possível entender que o plano das orientações está diferentemente composto nos três estados estudados. Enquanto no Rio de Janeiro é possível que as regras formais estejam, de alguma maneira, nas demais, em São Paulo as regras formais estarão pouco ou nada presentes nas demais, tornando o plano das orientações neste estado mais provido de regras não formais e informais. No Paraná, é possível supor que haja um misto dos professores que sobre eles pesam mais ou menos regras formais.

Em respostas daqueles que declararam conhecer normas ou leis para o ER (20 de 27), aparecem como leis: Constituição Federal, LDB, Diretrizes estaduais (PR), currículo mínimo (RJ) e Declaração dos Direitos Humanos. Mesmo que alguns professores não tenham indicado propriamente algum normativo sobre o ER, também foram vistas, nessas respostas, palavras que, de certa forma, indicam conhecimento de normas, como laicidade, diversidade e o não proselitismo, e elas, como sabemos, compõem os normativos maiores (CF e LDB). Citemos alguns exemplos:

Das normas/regras que você conhece sobre o ER o que você acha que MAIS funciona para os professores usarem dentro da escola?

⁴⁶ Pergunta 19: você já recebeu alguma formação específica para ministrar e ER?

- sem dúvida no meu caso a laicidade (Q#PR#5)⁴⁷;
- O direito da liberdade religiosa e diversidade cultural (Q#PR#8);
- O Ensino Religioso não deve ser trabalhado como catequese, ou seja, deve ser laico (Q#RJ#1)

Das normas/regras que você conhece sobre o ER o que você acha que MENOS funciona para os professores usarem dentro da escola?

- Interferências desnecessárias das religiões, não podendo com isso ser prestado educação religiosa estritamente voltada para um grupo específico de pessoas ou determinada classe social (Q#PR#1);
- Não devemos trabalhar somente com uma religião. No ambiente escolar devemos respeitar todos os credos (Q#RJ#2).

Isso nos mostra que mesmo não citando algum instrumento normativo específico, esses professores conhecem minimamente regras formais para o ER.

Mesmo dentre os professores que declaram não conhecer regras formais para o ER (7, sendo 3 do PR e 4 de SP), também é possível perceber um certo conhecimento dessas regras. Em um caso, este conhecimento aparece em outros campos de respostas. Um dos professores de São Paulo, por exemplo, ao justificar porque é favorável/desfavorável ao ER na escola pública, demonstra clareza com relação ao não proselitismo religioso:

[...] Não enquanto ensino de religião, imposição de credos particulares, dogmas e regras de determinada religião em detrimento de todas as demais (Q#SP#1).

Em outro momento, este mesmo professor afirma ser uma aula de ER ruim aquela que “impõe regras e dogmas de uma determinada religião” (Q#SP#1). Notamos esse conhecimento geral de que a disciplina não é catequese e que não se deve promover o proselitismo religioso entre os quatro respondentes ao questionário.

Por outro lado, há também, dentre os desconhecedores declarados de regras formais, essencialmente no PR, falas que contradizem os princípios nacionais ou estaduais da disciplina. Vejamos, por exemplo, falas de um dos professores desse estado que acredita ser o ER espaço para orientação religiosa: “A disciplina de Ensino Religioso tem como objetivo dar orientação e conhecimento religioso para o aluno” (Q#PR#6). Para ele, o principal objetivo da disciplina é “Mostrar e direcionar o aluno sobre a importância de exercer uma religião” (Q#PR#6). Ao relatar o que mais

⁴⁷ As siglas desse tipo que seguirão referem-se aos dados obtidos nos questionários ou nas entrevistas, sendo Q indicativo de questionário, E, de entrevista, SP, PR ou RJ o estado onde o dado foi obtido e a numeração que segue o número que atribuímos aos sujeitos.

vale na aula, este professor coloca a religião como forma de desenvolvimento pessoal e social: “perceber a religião enquanto ferramenta humana para o desenvolvimento de uma sociabilidade segura e amistosa e também enquanto recurso de crescimento pessoal” (Q#PR#6).

Neste último trecho um questionamento pertinente seria: então, sem religião não há “sociabilidade amistosa”? Não há crescimento pessoal? Preocupa-nos, essencialmente, o fato de nessa fala, haver a crença que somente a religião oferece um código moral ou ético e que fora dela teríamos problemas pessoais e sociais. Esquece-se que, embora a religião em sua história tenha relevância indiscutível, há em nossa sociedade número significativo de pessoas sem religião e que precisam ser consideradas e respeitadas.

Vimos, então, que as regras formais, em maior ou menor grau estão presentes no plano das orientações; no entanto, vimos, também, que em alguns casos, estão ausentes, dando espaço a regras alternativas.

Podemos, a partir daqui, nos questionar: que outras regras compõem o plano das orientações? Elas têm relação com as regras formais? Em que medida estas regras são interpretativas ou alternativas?

A fim de contemplar tais indagações observamos o conjunto de dados conseguidos com a aplicação do questionário⁴⁸ e os arranjamos no quadro que segue. Nele, agrupamos todas as menções consideradas como orientadoras da ação:

⁴⁸ Foram focalizadas as respostas correspondentes aos eixos “organização da aula”, “conhecimento e utilização de normas” e “livre expressão”.

Quadro 13 - Conjunto de regras mencionadas e categorizadas como orientadoras da ação

Regras⁴⁹ mencionadas e categorizadas como orientadoras da ação	
RJ	Temas atuais, diálogo, não proselitismo, ensino de diversidade, ensino de valores, respeito.
SP	Leitura, Interpretação e discussão de textos, reflexões filosóficas, competências leitoras, ensino de valores, pluralidade, não proselitismo.
PR	Diálogo, aulas diversificadas, artigo 33 da LDB, não proselitismo, ensino de bom relacionamento, não ensinar apenas uma religião, ensinar valores, laicidade, respeitar a diversidade, liberdade de crença, ensinar história das religiões, separação da turma por credo, autonomia no planejamento das aulas, garantir o respeito à diversidade religiosa, Diretrizes curriculares, declaração dos direitos humanos, constituição federal, não poder ter nota, conteúdos que sejam de interesse dos alunos, respeitar todos os credos, demonstrar a importância de ter uma religião.

Fonte: Quadro confeccionado pela autora – 2016.

Quantitativamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo as regras mencionadas são em menor número, demonstrando uma possível homogeneidade; já no Paraná são mais variadas as menções, incluindo, até mesmo, formas de proceder didaticamente.

Diante da generalidade desse quadro, buscamos confirmar a homogeneidade na eleição ou indicação de regras entre os professores que responderam o questionário, verificar onde estaria o eixo central que mais parece os orientar, e que outras orientações se agregam a essas centrais.

Embora não tenha nos interessado quantificar as menções aos termos destacados, até porque, por vezes, elas apareciam mais de uma vez em diferentes respostas, procuramos examinar se estas estavam presentes nas falas de todos os respondentes do questionário, ou seja, se era uma orientação comum entre os professores ou apenas de parte deles. Consideramos, para produção da figura polifacetada que segue, as palavras ou ideias comuns em mais da metade dos professores.

Dessa forma, no Rio de Janeiro, confirmamos a homogeneidade discursiva nas respostas do questionário e vimos que, contrariando a legislação estadual que coloca o ER como confessional, o não proselitismo e o ensino de diversas religiões

⁴⁹ Estamos considerando como regras tudo aquilo que parece orientar os professores no preparo de aulas, os princípios que carregam e acreditam que precisam estar presentes na disciplina. Olhamos os dados como quem se pergunta: para dar essa aula preciso considerar...

está no centro das orientações para ação. Todos os professores (8) as manifestaram em algum momento do questionário.

Fora do eixo central estão mais presentes entre os professores, respectivamente, a palavra valores (7 dos 8 professores a mencionam); respeito e diálogo (6); temas atuais (5).

Figura 7 - Principais regras orientadoras da ação no Rio de Janeiro



Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Em São Paulo, estado que também percebemos homogeneidade nas menções feitas, construímos a seguinte figura:

Figura 8 - Principais regras orientadoras da ação em São Paulo



Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

No centro das regras que orientam os professores está a promoção de reflexões de cunho filosófico, presente na escrita de todos os professores respondentes (4). As demais palavras/ideias foram mencionadas por 3, entre quatro professores.

No Paraná, vimos uma diversidade e quantidade de aspectos mencionados bem maior no quadro em que listamos o total de palavras ou ideias mencionadas nas respostas do questionário. Mesmo na figura seguinte, em que listaremos apenas as menções feitas pela maioria dos professores (mais da metade) é possível perceber um maior e mais diverso conjunto de ideias, o que ao nosso ver, torna o campo das orientações dos professores de ER do Paraná mais heterogêneo.

Figura 9 - Principais regras orientadoras da ação no Paraná



Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

A palavra diversidade, assim como no Rio de Janeiro, ocupou lugar de destaque, aqui também mencionada por todos (15) os professores em algum momento do questionário. Resta saber se atendem o mesmo sentido.

Para além disso, observamos também as respostas dadas à uma questão em que, no questionário, alguns temas foram oferecidos aos professores para que os classificassem numa escala de 1 a 5 (1 nada presente e 5 muito presente)⁵⁰.

⁵⁰ Refere-se a pergunta 12 do questionário.

Quadro 14 - Computo de respostas à questão 12 do questionário

		ESCALA						
		1	2	3	4	5		
Rio de Janeiro	Itens avaliados	Princípios morais ou éticos				2	6	Num. professores
		Lições bíblicas	2		2	4		
		Bom comportamento				4	4	
		Diversidade religiosa				4	4	
		História das religiões			2	2	4	
		Criacionismo	2	2	2	2		
		Elementos do fenômeno religioso				4	4	
São Paulo	Itens avaliados	Princípios morais ou éticos					4	Num. professores
		Lições bíblicas	3		1			
		Bom comportamento					4	
		Diversidade religiosa				3	1	
		História das religiões		1	1	1	1	
		Criacionismo	4					
		Elementos do fenômeno religioso		2	1		1	
Paraná	Itens avaliados	Princípios morais ou éticos	1			4	10	Num. professores
		Lições bíblicas	4	4	3	3	1	
		Bom comportamento		1	1	4	9	
		Diversidade religiosa				4	11	
		História das religiões		2	1	4	8	
		Criacionismo	1	5	3	3	3	
		Elementos do fenômeno religioso	1	2		7	5	

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

A partir desse dado, é possível considerar que no RJ, só não se fazem presentes⁵¹ entre a maioria dos respondentes os temas “lições bíblicas” e “criacionismo”, um indício coincidente com o que afirmam os professores em outras questões com relação ao ensino que não tem sido confessional.

Em São Paulo, além de não presentes “lições bíblicas” e “criacionismo”, estão também ausentes a “história das religiões” e os “elementos do fenômeno religioso”, algo que também parece contrapor o modelo de ensino adotado no estado (neste caso história das religiões).

No Paraná, repetem-se as ausências “lições bíblicas” e “criacionismo”, sendo os restantes todos temas que ocupam a preocupação dos professores e, portanto, orientam sua ação. Queremos chamar a atenção para algo que os idealizadores e

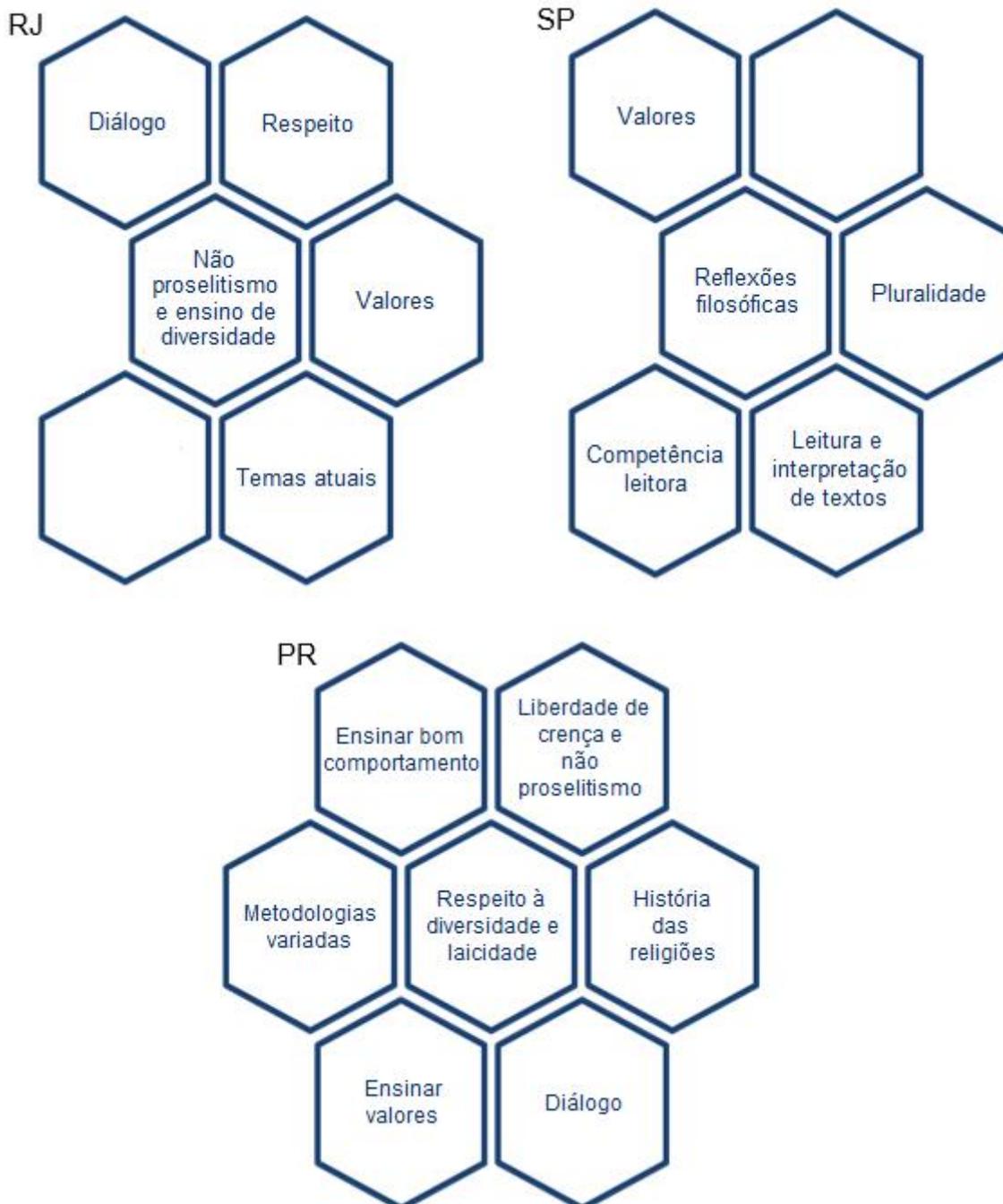
⁵¹ Consideramos as marcações de 1 a 2 como não presentes e as de número 3 como não significativamente presentes, por isso agrupadas também como não presentes. Somente as marcações entre 4 e 5 como presentes.

normatizadores da disciplina descartam como sendo seu objetivo, no entanto, aparece como orientador da ação: a história das religiões.

Dentre os temas presentes, chamamos atenção principalmente aos dados que revelamos a pouco como presente nos três estados, o referente a diversidade e a formação em valores. Eles são nos três estados muito presentes entre os professores.

Tendo visto isso e buscando verificar o sentido atribuído a essas regras, recorreremos aos dados coletados nas entrevistas, pois foi durante esse procedimento que pudemos apurar melhor porque compõem o campo das orientações e como os professores justificam a eleição destes como sendo os principais orientadores da ação. Retomamos nesse momento as figuras polifacetadas que representam as regras orientadoras da ação.

Figura 10 - Síntese de regras orientadoras da ação



Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Com relação aos sentidos atribuídos às regras orientadoras da ação, no RJ, vimos que os professores queriam nos mostrar discursivamente que no mundo existem diferentes religiões e perspectivas religiosas e que essas precisam ser ensinadas e respeitadas, por isso as menções à diversidade, ao respeito, ao diálogo e a valores.

A diversidade, além de um princípio orientador da ação, foi demonstrada como conteúdo de ensino. Os professores contam que um tema é abordado e nele são enfatizados os diferentes olhares religiosos para a questão. É, portanto, ao mesmo tempo algo que os professores querem que os alunos visualizem e aprendam a conviver e respeitar, por isso também as menções ao respeito.

A menção ao diálogo se mostrou relacionada com esses aspectos no sentido que os professores acreditam que as aulas não podem ser um espaço de pregação do professor, têm que ser um espaço de diálogo em que todos possam manifestar pontos de vista. Dessa forma, acreditam também estar contribuindo para que os alunos saibam dialogar na vida, ou seja, que consigam estabelecer diálogo religioso fora da escola e não saiam dela acreditando que suas religiões são portadoras da verdade. Em seus planos de aulas ou atividades realizadas também demonstram que essas são preocupações constantes entre eles.

Somado a isso, a palavra valores, mencionada e enfatizada por todos os professores entrevistados, revelou a ideia de ensinar ética e moral via ER como interessante, no entanto ela está acompanhada, ou é abordada para desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade religiosa. Vejamos antes algumas situações que demonstram a preocupação com a formação em valores.

Ao dizer aos professores que a avaliação feita por eles dos temas “ética e moral” no questionário como muito presentes nos chamaram atenção, e que, por outro lado, a palavra “valores” era significativamente citada entre os professores que responderam o questionário, eles informam que um dos objetivos que têm é a formação ética. Um dos professores afirma “é ética pura, já que estamos perseguindo uma convivência boa na sociedade, é o bem viver” (E#RJ#1). Outros: “É preciso ensinar valores morais para os jovens, os valores estão se perdendo” (E#RJ#2). “As religiões são muitas hoje em dia, se não ensinarmos valores como a solidariedade, a tolerância, por exemplo, dificilmente conseguiremos conviver bem” (E#RJ#3).

Retirado o fato da crença na “crise de valores” expressa pelo entrevistado #2, notamos que a preocupação maior é a convivência com o diferente, com o que possui religião diferente. Essa leitura foi possível quando exploramos as outras menções feitas (Diversidade, diálogo, respeito) e agrupadas na figura polifacetada.

Diante da percepção de que as palavras mencionadas nas respostas dadas ao questionário e sistematizadas na figura polifacetada, de alguma forma, estavam

associadas, as agrupamos em categorias, por assumirem um sentido próximo. Para exemplificar observemos uma parte do quadro composto com os dados do Rio de Janeiro:

Quadro 15 - Regras agrupadas e categorizadas no Rio de Janeiro

Regras agrupadas por sentidos aproximados	Sentido/ideia contida	Categoria nominada por nós
Diversidade, diálogo, respeito e valores	Oferecer uma formação que faça os alunos enxergarem e respeitarem a diversidade religiosa	Convivência com o diferente

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Buscando seguir essa lógica de sistematização, tivemos ainda duas outras categorias:

Quadro 16 - Regras agrupadas e categorizadas no Rio de Janeiro

Regras agrupadas por sentidos aproximados	Sentido/ideia contida	Categoria nominada por nós
Não proselitismo	Não professar sua fé, isentar-se de seus princípios religiosos no ensino das diversas religiões	Não proselitismo
Temas atuais	Promover aulas com temáticas que despertem o interesse dos alunos	Atualidades

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Neste estado o não proselitismo, que na figura polifacetada (figura 7) ocupou o centro da representação juntamente com a diversidade, assumiu, como mencionamos no quadro em que agrupamos e categorizamos as palavras, o sentido de não professar suas crenças individuais, de tentar se isentar de sua fé durante as aulas e de afastar suas aulas da ideia de catequese.

Com relação aos “temas atuais” mencionados nos questionários entre mais da metade dos professores, ficou claro para nós nas entrevistas que a abordagem de temas cotidianos e polêmicos se dá essencialmente por despertar o interesse dos alunos, caso contrário eles não frequentariam a disciplina.

Em São Paulo, a partir das entrevistas realizadas conseguimos agrupar as palavras contidas na figura polifacetada em três categorias e construir o seguinte quadro:

Quadro 17 - Regras agrupadas e categorizadas em São Paulo

Regras agrupadas por sentidos aproximados	Sentido/ideia contida	Categoria nominada por nós
Valores, pluralidade, reflexões filosóficas	Refletir sobre si e sobre o outro para convivência na diversidade	Convivência com o diferente
Competência leitora e leitura e interpretação de textos	Contribuir com o desempenho nas avaliações externas	Competência leitora
Valores	Oferecer normas de conduta	Comportamento social

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

As reflexões filosóficas, ocupantes do centro das menções na figura polifacetada (figura 8), estão presentes nas orientações dos professores alternativamente, na ausência de regras formais que os direcionem para a condução da disciplina (que oficialmente versa sobre a história das religiões). Um dos professores relata que, por não ter tido acesso ou orientação da Secretaria sobre a disciplina, procura desenvolver suas aulas a partir do material que tem de filosofia. Um outro diz que, por não haver material de ER nos cadernos do professor e do aluno que compõem o currículo oficial, eles acabam se apoiando no material de filosofia e as vezes de história, buscando manter uma interdisciplinaridade. Portanto, constatamos que nessa menção, a regra se dá alternativamente e num sentido de conhecimento de si e do outro.

Agregada a essas reflexões está a percepção de uma sociedade plural, diversa que requer a consideração do outro em suas crenças e perspectivas. Vimos que as menções à pluralidade estão associadas à ideia de valores, dois professores, dos três entrevistados, informam que ao ensinar valores como a tolerância e o respeito estão contribuindo para que os alunos saibam conviver na sociedade diversa e plural que vivemos.

As menções relacionadas à leitura, competência leitora, foram justificadas nas entrevistas como algo que é exigido pelo estado nas avaliações externas. Suas respostas se aproximam bastante das atuais orientações curriculares do estado, que silenciam o ER, mas direcionam toda a rede para o atendimento de competências. No referido documento curricular são apresentados

os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. [...] Priorizando a **competência de leitura e escrita**, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

Com relação à palavra valores, colocada novamente no quadro, ao mesmo tempo que apareceu para convivência com o diferente, apareceu como relacionada a comportamentos sociais necessários.

Nas entrevistas, buscamos perceber primeiramente se a palavra “valores” se relacionava à ética e moral ou se ganhava uma outra conotação. Vimos que sim e que as aulas de ER buscam ter grande semelhança com ética, almejando promover reflexões desse cunho, mas há, também, professores (3) que mesmo dando essa ideia, ou seja, acreditando que a disciplina está promovendo reflexões éticas, a nosso ver, assemelham ou igualam o termo ao ensino de “bom comportamento”.

No Paraná, a partir das entrevistas que exploraram os sentidos atribuídos às regras orientadoras da ação, pudemos agrupar as menções no seguinte quadro e respectivas categorias:

Quadro 18 - Regras agrupadas e categorizadas no Paraná

Regras agrupadas por sentidos aproximados	Sentido/ideia contida	Categoria nominada por nós
Respeito à diversidade, liberdade de crença, não proselitismo e história das religiões	Aceitar as diferenças	Aceitação das diferenças
Laicidade	Desprovida de sentido (na maioria dos casos)	Apego discursivo
Metodologias Variadas e diálogo	Utilização para garantir a participação e o interesse do aluno	Variabilidade metodológica
Valores, ensinar bom comportamento	Oferecer normas de conduta	Comportamento social

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Neste estado, onde a palavra diversidade, assim como no RJ, também ocupou o centro da figura polifacetada, percebemos que a mesma fora assumida aqui de maneira distinta. Enquanto em um (RJ), a ideia é de ensinar diversidade, na maioria dos casos, neste (PR) é aceitá-la: aceitar, tolerar e até mesmo contemplar ou exaltar. Isso nos remete a uma discussão que proporemos mais adiante para problematizar o que alguns autores têm chamado de “celebração da diferença”.

Nas entrevistas, testemunhamos situações sendo narradas que demonstram isso. Uma professora, por exemplo, nos conta que são comuns entre os alunos xingamentos e dizeres ofensivos para com o diferente; ao presenciar isso, busca sempre advertir que somos todos diferentes e que é preciso aceitar isso.

Diferentemente, no Rio, observamos aulas construídas em torno dessas problemáticas visando problematizar e desconstruir pontos de vistas preconceituosos ou intolerantes.

Entretanto, é preciso admitir que houve demonstração de que o respeito é tomado como conteúdo. Uma das professoras acredita que a “salvação” do ER seja fazer um “link” com o cotidiano e colocar o respeito como foco principal. Considera o respeito o eixo central de suas aulas, ensina o respeito de si, a auto imagem, e com isso acaba abordando temas como bebidas, drogas, vestimentas (no caso adequadas e inadequadas), intolerância. Dá exemplos de como busca ensinar as meninas se respeitarem, respeitarem o corpo, “que é sagrado!” “não dá para deixar o outro passar a mão”.

Agrupadas também na categoria “aceitação das diferenças”, as palavras liberdade de crença, não proselitismo e história das religiões, assumem um sentido próximo. Ao serem utilizadas pelos professores indicam a compreensão que todos podem ter suas crenças e, portanto, não devem utilizar as aulas para tentar converter alguém para uma ou outra crença. A ideia vem se complementando quando mencionam história das religiões como sendo o destino que se deve dar às aulas. Vale destacar que os defensores e atuantes na elaboração no material nesse estado contestam a ideia de que a aula se volte para história das religiões. São categóricos ao afirmar que o sagrado é o objeto de estudo e, portanto o que deve direcionar as aulas. Abordá-la como história das religiões esvazia a disciplina de seu propósito, desqualificando o ER como área de conhecimento.

A outra palavra contida no centro da representação polifacetada – laicidade- e aqui categorizada como “apego discursivo” se mostrou durante as entrevistas, para parte dos professores (2), esvaziada de sentido configurando-se mais como um discurso instituído do que propriamente um conceito ou regra a ser seguida. Vejamos o que uma professora nos diz ao ser questionada sobre o discurso recorrente sobre laicidade percebido nos questionários:

[...] laico assim, a gente trabalha um tema ou outro, como eu te disse, pra sanar uma ou outra dificuldade que o ER pode estar sanando. E atrelando com a religião deles “nenhuma religião permite que você mande o outro tomar naquele lugar, seu pastor ia gostar, o padre ia achar bonito de te ouvir”. Eu procurei trabalhar assim... Eu acredito que aqui os professores trabalham certinho dentro das diretrizes, não é assim laico, solto, é dentro das diretrizes (E#PR#2).

Outra diz: “não, não é laico não, aqui todos os alunos ficam juntos na mesma sala” demonstrando entender que laicidade seria separar os alunos por credo para as aulas (E#PR#3).

Apenas uma professora proferiu uma fala próxima ao sentido de laicidade. Ela explica que é católica e se policia “para não dar uma catequese”. Acredita que consegue se isentar de suas crenças. Mas ela vê que vários professores iniciam as aulas rezando o Pai Nosso. Ela não adota essa prática porque entende que a oração não é universal, “e se alguma criança não for religiosa?”. Pergunto o que os outros professores entendem por laicidade e ela responde “é laico, mas faz Pai Nosso? Faz oração espontânea? Acabou a laicidade. Por isso foco no respeito [...] busco não catequizar” (E#PR#1).

As metodologias variadas, algo que até então não havia aparecido como regra orientadora da ação nos outros dois estados, juntamente ao diálogo representou o uso de recursos audiovisuais, de materiais atrativos e de aulas dinâmicas que os professores entendem que precisam dar. Uma professora diz: “Os alunos não gostam que utilize o quadro. É preferível levar conteúdos digitados ou demonstrar na “T.V pendrive”, ou em formas de historinhas; muita falação, os alunos não gostam [...].

Outra informa: “Não fujo do conteúdo, mas busco trazer para o mundo deles”. Citando exemplos de como conduz suas aulas, que segundo ela são bem dinâmicas e repletas de relações com o cotidiano, explica que se não levar materiais atrativos ou filmes os alunos não gostam da aula. “Quando dei as cinco religiões do mundo, foquei a problematização com os alunos em ‘quem sou eu no mundo, abordando, principalmente, família e respeito.

Com relação ao bom comportamento e ensino de valores, nas entrevistas os professores demonstram ser esta a finalidades da disciplina, “é trabalhar com os valores, com respeito, individualidade [...].”

Narrando sua experiência no ER, essa professora conta:

O interessante é que é uma disciplina que você pode estar trabalhando isso aí [...] ensinar a não fazer ao outro o que não quer para si, porque eles brigam muito entre eles, se agridem demais. Por isso eu acho importante o trabalho de ER nesse sentido, ensinar a participar, a compartilhar é onde a gente tem que pegar, porque faltam valores [...] a gente trabalha um tema ou outro, como eu te disse, pra sanar uma ou outra dificuldade que o ER pode estar sanando e atrelando com a religião deles. Digo sempre quando eles se comportam mal ou xingam: ‘nenhuma religião permite que você

mande o outro tomar naquele lugar, seu pastor ia gostar, o padre ia achar bonito de te ouvir? Bem, eu procurei trabalhar assim.

As razões que fazem com que essa postura seja assumida residem na crença de que o ER auxiliaria no trato de questões sociais:

Nós temos uma clientela bem difícil, sem base familiar, então trabalhei bastante a base familiar a importância da família, praticamente em todas as aulas e a importância de ter uma fé independente ela qual seja [...] é importante ter uma disciplina, ter horário, uma base familiar, uma hierarquia familiar. Percebi também que existem crianças aqui na escola com 5 irmãos, cada um é de um pai, então pra eles isso é muito vago [...].

Como síntese desse panorama e para que possamos perceber as semelhanças entre os estados estudados, elaboramos o quadro que segue. Nele, agrupamos as principais categorias encontradas que revelam os principais sentidos dados às regras mencionadas pelos professores.

Quadro 19 - Síntese das Regras agrupadas e categorizadas

Regras que orientam a ação a partir da categorização e suas correspondências			Finalidade
RJ	SP	PR	
Convivência com o diferente	Convivência com o diferente	Aceitação das diferenças	Conviver ou aceitar as diferenças
Atualidades	—	Variabilidade metodológica	Garantir a participação e o interesse do aluno
—	Comportamento social	Comportamento social	Oferecer, por meio de valores, normas de conduta

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Percebemos que, nos três estados, as regras orientadoras da ação (para além das formais) e os sentidos a elas atribuídos convergem para um mesmo rumo, a convivência com o diverso. Da mesma forma, torna-se significativo considerar as outras duas linhas de categorias lançadas nesse quadro por estarem, em seus sentidos, semelhantemente presentes em dois dos três estados. A primeira se refere à preocupação dos professores em promover aulas didaticamente atrativas (seja por temas cotidianos e atuais ou com uso de recursos didáticos diferenciados ou pela dialogicidade) tendo em vista o desinteresse dos alunos pela disciplina. A outra se relaciona à questão da conduta que se deseja estabelecer (a partir das menções à ética, moral e valores), ou do comportamento social que se espera dos alunos.

Portanto, se num primeiro momento as regras orientadoras da ação pareciam diferentes em suas menções, elas aproximam-se em seus sentidos, principalmente no que diz respeito à diversidade, aos valores e no interesse nos alunos.

De certa forma, duas destas questões convergem com os normativos que adotam principalmente ética e diversidade como justificativas para o ER (não como conteúdo, mas como justificativa). No entanto, o universo de regras que orienta a ação do professor de ER vai além das regras formais, pois, há uma grande preocupação em garantir aulas atrativas, o que faz inclusive com que os professores modifiquem conteúdos e direcionamentos formais. Também no que se refere ao modelo de ensino proposto pelos normativos estaduais, as regras não formais e informais presentes no campo orientador da ação não condizem propriamente com as regras formais. Não refletem a confessionalidade, a interconfessionalidade ou a história das religiões.

Visto isso, o que era justificativa para um tipo de ensino (ética e diversidade) acabou se tornando objeto de ação, ou seja, conteúdo. E esse conteúdo, em grande parte acrescido ou modificado em razão do desejo de manter o interesse dos alunos e da forma como os professores enxergam a finalidade da disciplina.

Vejamos agora o plano da ação, ou seja, como as regras que foram aqui descritas se atualizam na ação.

4.2 A ação no Ensino Religioso: regras efetivamente atualizadas

No plano analítico proposto por Lima L. (2011a) e por nós adotado, as regras efetivamente atualizadas (que compõem o plano das ações) também precisam ser focalizadas no estudo organizacional do ER. Para evidenciá-las, buscamos: 1) destacar infidelidades que marcam a ação curricular no ER, ou seja, o descumprimento às orientações externas (o que Lima, L. (2011a designou como “infidelidades normativas”) e; 2) sinalizar o oposto às infidelidades, ou seja, os normativismos percebidos na organização do ER.

Apresentamos os dados dessa forma para que fique demonstrado que a passagem do plano das orientações para o da ação é, por um lado conjuntiva à ordem formal da organização, mas também, e não sob exceção, disjuntiva. Em outras palavras, para que fiquem claras as conexões/desconexões presentes na ação curricular do ER.

Para proceder à demonstração de como se dá a passagem do plano das orientações para o plano da ação propriamente dita nas escolas dos três estados estudados e contrastar o contexto normativo com elementos que demonstrem desconexões entre objetivos formais e práticas atualizadas, selecionamos, num primeiro momento, algumas regras formais contidas nos normativos nacionais que também perpassam os estaduais para retomar a discussão neste momento⁵²:

- a) O ER como disciplina no Ensino Fundamental
- b) Matrícula facultativa
- c) Respeito à diversidade cultural e religiosa
- d) Não proselitismo

Para além dessas, de forma a demonstrar particularidades em cada estado no que diz respeito ao modelo de ensino adotado nas normativas estaduais, acrescentamos para dissertar:

- e) Os modelos de ensino e seus respectivos conteúdos;

Num segundo momento, buscamos evidenciar como as principais regras orientadoras da ação, verificadas e categorizadas nos quadros de 15 a 18, também se atualizam na ação curricular.

4.2.1 Infidelidades/Fidelidades normativas que marcam o ER

Infidelidades normativas configuram-se como descumprimento de regras formais. Como afirma Lima, L. (2011a) seu acontecimento não deve ser visto como exceção dentro de uma escola, pois os atores cometem mais infidelidades do que se imagina! As infidelidades não podem ser vistas como mero desvio, como caráter de exceção, “mas antes como um fenômeno típico que pode caracterizar os atores educativos e a ação organizacional escolar [...] na verdade, a infidelidade seria mais corretamente compreendida enquanto fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias” (LIMA, L., 2011a, p. 70).

Destacar as rupturas normativas na ação organizacional não requer considerar a extensão ou frequência das mesmas, já que num contexto burocrático, racional, “sua mera existência já é significativa” (LIMA, L., 2011a, p. 70). Por esta

⁵² Das regras estaduais elegemos para este momento apenas as que se referem ao modelo de ensino e, por consequência, aos conteúdos adotados, pois são eles que marcam, caracterizam e diferenciam normativamente os três estados selecionados.

razão, despreocupados com quantificações, narramos casos presentes e observados nos três estados.

a) O ER como disciplina no Ensino Fundamental

Uma disciplina escolar, guardado o sentido de disciplinar, ordenar, controlar, seria a forma de organizar os saberes da sociedade para passá-los de uma geração à outra. Delineia-se como conjunto de conteúdos estruturados em planos e programas escolares tendo evidentes os objetivos e finalidades pretendidas.

Se, por um lado, a disciplina de ER se faz normativamente presente no currículo escolar brasileiro, no plano da ação, ou seja, nas regras efetivamente atualizadas, ela não é completamente presente. Nos três estados estudados, embora de formas diferentes, verificamos infidelidades no que diz respeito à existência da disciplina.

No Paraná, onde a nosso ver a disciplina tem uma direção mais centralizada e parâmetros organizativos mais explícitos pela Secretaria de Educação, embora não faltem professores para a disciplina, vivenciamos duas situações que evidenciam a forma encontrada pelas escolas para “burlar” a regra formal. A primeira, embora se constitua como uma situação informal, ilustra que driblar a regra é algo que percorre as escolas para lidar com as dificuldades colocadas pela disciplina: por ser “uma disciplina complicada”, confidenciou um diretor, as escolas preferem demonstrar à Secretaria de Educação que os pais não quiseram matricular seus filhos, e dessa forma, conseguem excluí-la sem grandes problemas a substituindo por Português ou Matemática. Em outra escola, uma professora, declara encabulada ao preencher o questionário que, na verdade, durante essa aula de ER, ela desenvolve o conteúdo de Geografia, outra disciplina que também ministra à turma⁵³.

No Rio de Janeiro, foi possível perceber, no primeiro contato estabelecido com as 65 escolas de nosso universo amostral (contato telefônico), que há escolas que não têm a disciplina. Vinte e sete escolas declararam não possuir o ER, sendo que em treze destas se dava por falta de professor e uma escola informou que não

⁵³ Nessa escola realizamos a aplicação do questionário presencialmente, por estar ao lado da professora enquanto ela respondia as questões isso foi possível perceber e registrar a fala dela ao responder a questão específica.

conseguiram fechar turma. Em outras treze não obtivemos maiores informações que justificassem a falta do ER.

Apesar desse estado ter realizado alguns concursos públicos para preenchimento de vagas, supomos que nele seja um tanto difícil preencher o total de professores e gerir as demandas por credo. O próprio modelo confessional, que exige professor específico por crença e credenciamento oferecido pela igreja, já nos parece um dificultador.

Já em São Paulo, a ausência da disciplina nos pareceu algo institucionalizado e aceito inclusive pela Secretaria de Educação. Logo nos primeiros momentos de operacionalização da metodologia deste trabalho observamos a ausência da disciplina de ER. Na primeira Diretoria de Ensino, por exemplo, em 46 escolas, só encontramos um professor ministrando a disciplina. Contactando as outras diretorias posicionadas no eixo central de nosso quadro, fomos percebendo que esses sujeitos não existiam, o que de certa forma é um dado revelador.

Diante disso, enviamos e-mails a todas as diretorias de ensino desse estado perguntando especialmente àqueles que cuidam de atribuição de aula em quais escolas ainda havia a disciplina. Encontramos a disciplina sendo ministrada em escolas de cinco diretorias, num total de 91.

As Diretorias de Ensino que informaram a ausência da disciplina declaram não haver demanda, ou seja, alunos interessados em cursar a disciplina. No entanto, ao indagar mais de perto a situação em conversas informais com gestores de algumas escolas e algumas Diretorias, percebe-se que essa é a justificativa oficial utilizada que parece causar menos problemas legais aos diretores (dada a facultatividade de o aluno frequentar a disciplina), mas que, em muitas escolas, o ER foi retirado via conselho de escola sob a justificativa que seria melhor acrescentar uma aula de Português ou Matemática. Em outras, foi excluída por ser uma disciplina que os alunos mostravam-se dispersos durante as aulas e não a valorizavam por não ter nota no boletim.

Na escola onde iniciamos a pesquisa, por exemplo, a coordenadora nos alertou logo de início que era bem provável que no ano seguinte a disciplina fosse excluída, primeiramente por ter ficado quase meio ano sem professor, mas também por ser uma disciplina, na sua visão, nada apreciada pelos alunos. Declarou, ainda, que, diante das avaliações externas e das cobranças da Diretoria de Ensino sobre melhores resultados em Língua Portuguesa e Matemática, seria bem provável que o

conselho da escola votasse sua extinção. Vale destacar que o professor de ER dessa mesma escola, por outro lado, parecia ter uma percepção diferente quanto à aceitação da disciplina pelos alunos, afirmando que eles gostam, sim.

A fim de encontrar mais indícios sobre o “desaparecimento da disciplina” no estado e nessa Diretoria de Ensino, indagamos sobre o assunto à professora designada para trabalhar na coordenação pedagógica regional na disciplina de História e conseqüentemente de ER. Ela nos afirma que a disciplina não faz parte do currículo oficial do estado e que nos materiais do governo não há sequer menção da disciplina. Contou que estava designada na função há pouco mais de um ano e desde então nunca ouviu falar da disciplina, não recebeu qualquer orientação da Secretaria da Educação ou ofereceu qualquer orientação aos professores de História que eventualmente ministrassem a disciplina de ER. Sendo assim, essa professora tinha algumas informações muito vagas sobre a disciplina que poderiam beirar inclusive ao “achismo”.

A referida professora, que na ocasião atuava como coordenadora de disciplina na Diretoria de Ensino, conta que logo que se formou em História ministrou a disciplina de ER e que era comum preencher carga horária com essa disciplina. Ela tem a impressão que a disciplina não é efetivada justamente porque na ocasião de sua implementação não houve informação ou formação sobre o que seria e cada professor atuava como achava que devia. Alguns professores davam história da religião, outros aulas de religião (algo, mais próximo da catequese), outros de ética. Por conta desse dissenso, muitos diretores preferiram retirar a disciplina dos horários. Outra dificuldade que colaborou com o fim da disciplina, na sua opinião, foi o fato da facultatividade da aula: “as salas ficavam com 4 ou 5 alunos, os demais iam embora”. Também por não ter nota era pouco atrativa aos alunos. Houve, ainda, certa disputa velada nas escolas por parte dos professores de português e matemática, pois eram lhes retiradas aulas para que a de ER ocorresse.

Diante do apresentado, ou seja, do fato da oferta da disciplina, por vezes, ser burlada e de que as escolas vão encontrando formas de excluí-la quando não é de seu interesse ou quando a disciplina dificulta a gestão escolar, para nós fica claro que nos três estados investigados os atores que compõem a organização escolar vão modificando as regras oficiais no contexto escolar, chegando inclusive a ser infiéis a elas. Algumas formas de “burlar” são veladas e difíceis de perceber, como

no Paraná, mas outras são explícitas e chegam a parecer institucionalizadas, como em São Paulo.

Queremos ainda chamar a atenção neste item para algo que, de certa forma, nos preocupa: o fato de embora não haver ER como disciplina, em algumas escolas, práticas religiosas estão significativamente presentes. O questionário que utilizamos nos ofereceu uma amostra da presença da religião nas escolas paranaenses, fluminenses e paulistas.

Ao responderem à questão que versava sobre práticas religiosas na escola⁵⁴ apenas quatro professores (de 27) assinalaram a opção que dizia não haver nenhuma prática desse tipo no ambiente escolar. Dentre as respostas que indicavam não haver nenhum momento de prática religiosa na escola, curiosamente, duas estavam no Rio de Janeiro, onde o ensino é confessional, e outras duas estavam no Paraná, o que nos leva a inferir que em São Paulo, lugar onde pouco há a disciplina de ER, as práticas religiosas estão presentes em todo universo estudado.

Nas práticas religiosas presentes, destaca-se numericamente, com mais da metade dos professores respondentes, a opção que mostra a presença da religião “Na prática de professores que buscam ensinar princípios morais”, o que reafirma o que já observamos no mestrado (a religião utilizada a fim de educar moralmente). Quando observamos o dado por estado, notamos que a religião presente em “práticas de professores que buscam ensinar princípios morais”, está percentualmente maior no estado de São Paulo, seguido pelo Paraná.

Assim, começam a ser vistos mais indícios de que mesmo diante da regulamentação diversa do ER em alguns estados brasileiros há um movimento de atribuição de sentidos e interpretações dessa legislação que conduzem a ideais e práticas próximas.

b) Matrícula facultativa;

Segundo o artigo 33 da LDB “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” (grifo nosso). Sendo assim, a matrícula do aluno é facultativa, mas a oferta obrigatória nas unidades escolares.

⁵⁴ Pergunta 10: Para além da disciplina de Ensino Religioso é comum que as escolas desenvolvam práticas religiosas. Em sua escola, que momentos essas práticas se fazem presentes?

Em uma entrevista com uma das professoras do Paraná, notamos que na escola onde atua não há clareza sobre a facultatividade da disciplina em questão. Indagando-se, a professora parece ter dúvidas na interpretação da lei: “onde cabe o facultativo? Facultativo para escola ofertar, não é!?” (E#PR#1).

Sob a interpretação de que o caráter facultativo da disciplina se aplica ao fato de a escola oferece-la ou não, a mesma professora relata que na escola onde trabalha desconhece o fato de consultarem os pais sobre a participação dos alunos nas aulas. O pai que não quer, esse sim, comunica a escola; se não, automaticamente o aluno irá participar. “Uma vez matriculado, tem que participar de tudo” (E#PR#1).

Se, por um lado, nessa ocasião, demonstra-se que a regra da facultatividade que segue é uma regra interpretativa, quando observamos a sequência da fala daquela professora temos a impressão que essa interpretação foi dada de forma alternativa ao que deveria se cumprir, uma vez que, havendo alunos que não queiram participar das aulas de ER isso dificultaria uma série de encaminhamentos na escola. Como a professora observou, sob um sutil ar de reflexão, “perguntar dificulta a logística. Onde vai por (o aluno), o que vai fazer? Desse jeito, nunca vai participar” (E#PR#1).

Outro fato que demonstra uma possível infidelidade à facultatividade da disciplina está no caso que relatamos há pouco: da professora que utiliza as aulas de ER para ministrar conteúdo de Geografia. Nessa circunstância, podemos supor que todos os alunos estão em sala, pois como seria possível dar sequência ao conteúdo de Geografia se nem todos estivessem lá?

Em São Paulo, notamos que sob o dilema do que fazer com os alunos não optantes pelo ER, escolas também desrespeitam a facultatividade da disciplina, como nos revelou informalmente algumas coordenadoras de escola.

No Rio de Janeiro também é possível perceber que, em algumas escolas, a matrícula facultativa do aluno não é totalmente respeitada. Alguns professores revelam⁵⁵ o fato dos alunos estarem sendo obrigados a frequentar a disciplina por falta de atividade alternativa: “100% dos alunos estão dentro da sala de aula, o aluno não tem o direito de escolher se quer fazer ou não o ensino religioso” (Q#RJ#1).

⁵⁵ Excertos retirados de respostas de questionário no que diz respeito às regras que menos funcionam.

É interessante notar que os professores têm conhecimento sobre isso e que o fato os incomoda: “O ensino religioso é onde nós os professores teríamos que falar sobre o respeito, mas, como falar, se nós estamos desrespeitando o aluno, quando obrigamos todos ficar dentro de sala de aula? A lei só existe no papel [...]” (Q#RJ#1).

No entanto, ao que parece, a dificuldade em proporcionar outra atividade alternativa tem feito com que as escolas coloquem todos os alunos na aula de ER. Diante dessa dificuldade, parece que há casos inclusive que os pais não são orientados sobre a facultatividade da disciplina. Uma professora nos conta que na escola onde sua filha estuda é diferente de onde trabalha. “Lá eles têm como opção aula de leitura [...] eu particularmente opto pela leitura” (E#RJ#2).

Sendo assim, no que diz respeito à matrícula facultativa do aluno, seja por interpretação equivocada ou para resolver um problema de gestão, há evidentes casos de infidelidade normativa.

c) Respeito à diversidade cultural e religiosa

Se, como vimos anteriormente, não se respeita a facultatividade da disciplina, pode haver inerente a isso o desrespeito à diversidade religiosa. Imaginemos um aluno evangélico tendo que frequentar a aula católica, ou vice-versa. Certamente, havendo princípios e orientações distintas, está se ferindo a crença do outro, logo não está assegurado o respeito a diferença. No entanto, isso fica no campo da inferência. Esse fato se manifestou no sentimento de alguns alunos que informalmente conversamos⁵⁶ e em algumas situações narradas por professores.

Em uma das situações, uma professora conta que alunos evangélicos não queriam realizar determinada atividade por que achavam que ia contra sua religião “eu trabalhei uma atividade com uma cruz, aí levei pra eles [...] um aluno apavorado me disse: - ai professora eu não posso ver isso, tira isso daqui, minha mãe falou que não posso olhar essas coisas [...]” (E#PR#3).

Não estamos considerando que uma atividade contendo uma cruz seja um desrespeito, até porque faz parte do conteúdo em que se abordam símbolos

⁵⁶ Optamos por não narrar essas situações pois não estavam previstas metodologicamente. Foram esparsas conversas informais proporcionadas em ocasiões em que alguns alunos (que curiosos indagavam nossa presença na escola) manifestaram “detestar” quando os professores os colocavam pra rezar o pai nosso, ou que tinham que fazer sinais que não eram de sua crença (sinal da cruz).

religiosos, o que estamos observando é que esse aluno (talvez por não ter clareza da identidade da disciplina) pode estar se sentindo desrespeitado.

Em outra situação, um professor do Rio de Janeiro conta que já teve alunos de diversas religiões matriculados em sua disciplina e que desde que a leciona teve no máximo dois por cento de alunos que não quiseram cursá-la. Isso porque, acredita ele, não aborda religiões em específico e garante o respeito às diversas religiões. “Tive um aluno judeu, daqueles que usavam até quipá, e ele me disse: A sua aula eu assisto professor, porque a sua aula é diferenciada. As outras que tinham aí ficavam dizendo que a minha religião tinha matado Jesus” (E#RJ#1).

Outro aspecto que queremos destacar é que, embora a ideia de respeito esteja expressa na normativa nacional, no sentido de estar assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, ou seja, que é garantido esse respeito, não é assim que aparece na leitura dos professores. Os termos respeito e diversidade aparecem nas escritas dos atores no questionário, por vezes, como necessidade e objetivo de ensino. Sendo assim, é o que justifica a presença do ER na escola, o que objetivam e o que transformam em conteúdo.

As justificativas dos professores para o ER, os objetivos que entendem ter a disciplina e a forma como pensam a organização das aulas corroboram com essa leitura⁵⁷.

É a oportunidade do aluno junto aos colegas e o professor refletir sobre: respeito a si próprio e ao semelhante, e também ao mundo que o cerca com valores éticos e morais evoluindo e mudando com a sociedade (Q#PR#3).

Sim. Deve ser ministrado na escola pública não se esquecendo de que a busca do conhecimento religioso se faz de diferentes maneiras e que o seu papel é de orientar os alunos sobre a diversidade religiosa (Q#PR#4).

[...] a escola deve ser laica, mas podemos trabalhar o respeito, companheirismo, ética entre outros (Q#RJ#1).

O Ensino Religioso se faz importante por mostrar o caminho do respeito à diversidade religiosa aos educandos (Q#PR#5).

Para que os alunos aprendam a respeitar os colegas e ao próximo, por meio de ensinamentos diferenciados (Q#PR#12).

Para formação, encaminhamento dos alunos sobre religiões diversas (Q#PR14).

⁵⁷ Excertos retirados de respostas dadas em: Pergunta 9 - Por que o Ensino Religioso deveria ou não deveria ser ministrado na escola pública?; Pergunta 11 - Voltando à questão da disciplina específica de Ensino Religioso, qual (quais) é (são) o (s) principal (is) objetivo (s) dela em sua aula?; Pergunta 21 - O que mais você gostaria de comentar sobre esse assunto?

O objetivo é estudar e compreender esta disciplina na perspectiva da reflexão a respeito do pluralismo religioso e da diversidade cultural e religiosa (Q#RJ#4).

Fazer com que os alunos entendam que há diversas religiões e que todas têm que ter nosso respeito, assim como as pessoas que também são iguais e tem que ser respeitados (Q#RJ#5).

Ensinar sobre cidadania, convivência, diversidade cultural e religiosa, ética, moral (Q#SP#2).

Portanto, notamos que o discurso do respeito e diversidade está presente entre os professores de ER para a escolha de conteúdos e planejamento de práticas, sendo esta a elocução significativamente ecoante, mas que não sabemos se significativamente praticada.

d) Não proselitismo.

O proselitismo é algo vedado em qualquer forma pelo artigo 33 da LDB e isso é claro entre os professores, que demonstram no plano de suas orientações que o ER não deve se assemelhar a catequese e que não se deve buscar o favorecimento de uma crença em detrimento de outra. No entanto, no plano da ação, ele acaba se revelando ainda que sutilmente, portanto, há infidelidade a essa regra.

O primeiro e mais evidente caso de proselitismo (religioso) é o modelo adotado no estado do Rio de Janeiro; afinal, como se efetiva a confessionalidade sem proselitismo?⁵⁸

O relato de um professor também mostrou indícios claros de proselitismo religioso: “Quando mudei de escola, o diretor conversou comigo que era desse tipo de trabalho que eu desenvolvia que ele precisava, pois a professora anterior colocava os alunos pra rezar, era bem difícil [...]” (E#RJ#1). Em outro momento da entrevista, o mesmo professor diz que nem todos realizam o trabalho como ele e que “já viu tantos casos de professor querendo converter o aluno a seu credo” (E#RJ#1).

Outros aspectos nos diferentes estados podem ser considerados indícios de que por mais que se vede, o proselitismo religioso pode estar presente nas aulas de ER sejam elas em que modelo for. Uma professora do Paraná, por exemplo, ao relatar durante a entrevista as alterações de conteúdo que teve que ir fazendo no currículo pelo fato de os alunos não gostarem da disciplina nos alerta para isso.

⁵⁸ Vale destacar que aqui estamos nos referindo ao modelo, o que teoricamente está em vigor.

Conta que ao conversar com os alunos sobre o que gostavam, o que preferiam nas aulas estes deixaram claro que não queriam ter catequese, pois, já tinham vivenciado isso na escola e não gostaram. “Ah, professora, isso a gente vê na catequese, não é isso que a gente quer ver!” (E#PR#1).

Observemos outro depoimento obtido neste mesmo estado:

[...] você ia lá falar da bíblia, dava problema, porque tem aquele que é evangélico, que é católico, cada um tem a sua religião. Você não pode entrar a fundo porque vai entrar numa contradição e vai dar problema [...] (E#PR#3).

Por fim, um outro indício de que o proselitismo religioso pode estar presente nas escolas se manifestou no fato de os professores verem como problemática a falta de religião, ou um apego fraco a ela por parte de muitos alunos.

As três professoras entrevistadas no Paraná, por exemplo, fizeram menção a essa situação. Uma delas, nota que falar de religiosidade em escolas periféricas é mais difícil, pois em bairro central segundo ela, “há mais suporte, a localização ajuda a ir à igreja”, enquanto nas periferias os credos são mais diversos e os alunos se desvinculam com maior facilidade de uma igreja ou trocam mais de igreja. A professora percebe que a propagação das igrejas evangélicas faz com que a família não se fixe a uma religião, seja itinerante e não tenha uma religião. “Dentro das famílias religião não é discutida” (E#PR#1).

Outra professora diz: “nós temos uma clientela bem difícil, sem base familiar, [...] a religião é muito vaga porque muitos deles a mãe não passa pra criança essa parte de religião. Até dizem, eu sou católico ou evangélico mas não vão à igreja. A gente vê pelo palavreado, pelas atitudes. Você vê que vem da base familiar e a própria base familiar não tem mais isso” (E#PR#2). A professora exemplifica que ela é católica e desde pequena sua mãe lhe ensinava as coisas referentes à religião, assim como frequentava a catequese e conclui que “hoje não tem mais isso!” a própria base familiar não tem o ensino religioso (E#PR#2).

Em São Paulo não conseguimos perceber esses indicativos; no entanto, não isentamos os professores desse estado da possibilidade de exercerem proselitismo religioso. Por ser esta uma prática mais oculta, situada em uma estrutura mais difícil de apreensão, não seria possível afirmar a partir dos procedimentos adotados nessa pesquisa que em um estado há proselitismo religioso e em outro não.

e) Os modelos de ensino e seus respectivos conteúdos

No Rio, conforme já expusemos, o modelo adotado é o confessional. Logo, o compromisso da disciplina é com a instrução pautada na crença professada pelos alunos que ali estão matriculados. No entanto, foi neste estado onde a infidelidade ao modelo de ensino é totalmente declarada e institucionalizada. Logo com a aplicação dos questionários já foi possível perceber que esta regra não é seguida, ou melhor, é em grande parte contrariada.

As respostas obtidas na questão relativa a regras que “menos funcionam”⁵⁹, demonstram que os professores veem o ensino confessional como ineficiente, como se não desse certo.

Outros elementos presentes nas respostas dadas nesse questionário reafirmam que a confessionalidade não é algo privilegiado entre os professores. Um deles, por exemplo, ao relatar o que mais funciona para os professores usarem, diz ser o diálogo “sobre temas atuais de bioética e biodireito levando em consideração a constituição do Brasil e também as normas dos diferentes credos, bem como a extinção do proselitismo” (Q#RJ#1). Um outro, descreve como uma das finalidades do ER “debater sobre fé em todas as tradições religiosas” (Q#RJ#2). Tivemos descrito ainda, ao tratar o que os alunos mais aproveitam, “eles aproveitam muito sobre as diversidades das religiões, sobre ritos, sobre símbolos religiosos”. Merecem destaque respostas que reiteram e demonstram a infidelidade à confessionalidade:

Daquilo que você ensina, o que você acha que os alunos MENOS aproveitam (Pergunta 23 do questionário): Ainda não consegui saber. Como não foco a religião em si não tenho esse problema. Pude perceber que os alunos não aceitariam as aulas caso eu fosse catequizar na escola. Devemos ter em mente que a catequese deve ocorrer na Igreja (Q#RJ#1).

Uma aula ruim de ER é aquela que... (pergunta 25 do questionário): Catequiza, que faz proselitismo, que não respeita o próximo, que impõe uma verdade forçada (Q#RJ#2).

Tal resultado é curioso tendo em vista que nesse estado do RJ a disciplina é confessional e a confessionalidade atrela-se à ideia de confessar uma religião, dogma ou ideologia. Um ensino confessional baseia seus princípios, objetivos e atuação em uma religião, não requerendo, portanto, o ensino de outras. No entanto, como destaca um professor "embora a disciplina no estado do Rio seja confessional,

⁵⁹ Pergunta 18: Das normas/regras que você conhece sobre o Er o que você acha que MENOS funciona para os professores usarem dentro da escola?

na prática não funciona [...] Se eu for trabalhar igual está na legislação não funciona, primeiro porque teria que ter um professor para cada religião [...]. Para ele não é possível “passar para os alunos, uma só religião” sendo necessário “explicar todas as religiões [...] Pra mim seria muito mais fácil pois sou credenciado pela igreja católica [...]” (Q#RJ#1).

Tal postura se mostrou acentuada também durante as entrevistas. Os três professores entrevistados, embora conheçam casos de escolas ou professores que direcionam suas ações para o ensino confessional, relatam não promover a confessionalidade. Segundo eles, praticam o “currículo mínimo” um documento que segundo eles é recente e que os ajudou muito a definir os rumos das aulas.

Interessante notar que o referido currículo mínimo, segundo um dos professores entrevistados, é algo que diverge totalmente da lei em vigor, pois não apresenta características confessionais. Segundo ele, “é mais biológico do que religioso”, pois aborda temas como bioética e biodireito (eutanásia; clonagem; pena de morte; fecundação in vitro; pesquisas com células-tronco; etc.) no terceiro ano do Ensino Médio. Por outro lado, segundo o professor, também se assemelha à filosofia e ética: “Virou uma disciplina como filosofia onde discute-se temas atuais como a parada gay [...] ética pura, mas é uma ética que aborda os ritos, as culturas religiosas. Dessa forma os alunos participam a bessa [...], portanto, não se segue aquela lei” (E#RJ#1).

Ao analisarmos os relatos sobre o currículo mínimo, entendemos que o documento tem mais características de interconfessionalidade do que de confessionalidade. “Todas as entidades religiosas que fornecem credenciamento a professores, em comum acordo, participaram da elaboração do currículo mínimo, portanto escolheram o conteúdo que seria ministrado” (E#RJ#1). O professor que nos fornece essa informação chega a denominá-lo como ecumênico, ou até mesmo como algo que transcende o ecumênico.

Para ele, os discursos religiosos aparecem nas aulas como pontos de vista sobre os temas abordados, ou seja, como a igreja enxerga determinados temas. Para isso, levam vozes representantes de igrejas e depois buscam contrastar essas vozes com outras posturas, com leis, com direitos humanos, com artigos científicos. “Quero que cada um forme o seu pensamento. Não estou lá pra ditar regras. Estou lá pra evidenciar pontos de vista” (E#RJ#1).

Com isso, as práticas desenvolvidas se afastam da proposta confessional. Como afirmou uma professora ao se referir a legislação que coloca o ER como confessional: “nenhuma dessas regras funcionam, porque a realidade é outra” (E#RJ#2).

Observando as práticas a partir dos relatos, um professor mostra um projeto que desenvolveu e iria apresentar em formato de pôster em um encontro científico juntamente com os alunos. Nesse projeto abordavam-se, essencialmente, culturas religiosas.

Figura 11 - Banner oferecido por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido



GOVERNO DO Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE
COLÉGIO ESTADUAL**



Diálogo entre as religiões/Crenças: introdução.

A realidade do pluralismo religioso faz parte ineludível do cenário do século XXI. Há uma presença crescente da diversidade religiosa no panorama mundial. Surgem, por todo canto, novas religiosidades, e diversas tradições religiosas dão mostras de grande vitalidade. Trata-se de uma afirmação da alteridade que nem sempre vem acolhida na sua positividade. Há que sublinhar também a presença tensa de valores e crenças em viva competitividade, diante do que se lança mão de vários estratagemas para garantir a plausibilidade e expansão de uma internalização religiosa sempre ameaçada. Se, de um lado, o pluralismo pode significar a abertura a nova conversação dialogal e certo grau de tolerância, tende, de outro, a acentuar as heranças confessionais e as dissonâncias cognitivas. O fato é que o pluralismo religioso se impõe hoje como um componente "intransponível", que desafia todas as religiões ao exercício fundamental do diálogo.

Diálogo Interreligioso: uma aproximação.

Faz parte da natureza do diálogo a busca de uma unidade que preserve e salvide a diferença e a liberdade. O diálogo autêntico traduz um encontro de interlocutores pontuado pela dinâmica da alteridade, do intercâmbio e da reciprocidade. É no processo dialogal que os interlocutores vivem e celebram o reconhecimento de sua individualidade e liberdade, mostrando-se, ao mesmo tempo, disponíveis para o enriquecimento da alteridade. O ser humano, por revelar-se um nó de relações, não pode ser compreendido de forma destacada do outro com o qual se comunica. O diálogo constitui, assim, uma dimensão integral de toda a vida humana. É na relação com o tu que o sujeito constrói e aperfeiçoa a sua identidade. Como assinala Martin Buber: "o homem se torna EU na relação com o TU". Trata-se de experiência humana fundamental e passagem obrigatória no caminho da autorrealização do indivíduo e da comunidade humana.

Eixos do Diálogo Interreligioso.







Eixos do diálogo interreligioso:
O diálogo interreligioso implica partilha de vida, experiência e conhecimento. Verifica-se entre pessoas enraizadas em sua fé específica e comprometidas com ela, mas igualmente disponíveis ao aprendizado da diferença.

Trabalho elaborado pelos alunos do Ensino Médio – Colégio Estadual

Fonte: <http://vidapastoral.com.br/edicao/255/o-dialogo-entre-as-religoes/>.

Outra professora comenta sobre o projeto que também realizou sobre cultura e ao disponibilizar o material que utilizou na exposição aos alunos percebemos que traz conceitos antropológicos e evidencia a religião como forma de cultura imaterial.

Figura 12 - Imagens cedidas por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido



Fonte: Pesquisa documental - 2016

Um outro viés também significativamente explorado é a educação em valores.

De forma interdisciplinar, alguns professores têm desenvolvido práticas nesse sentido. Na foto a seguir, por exemplo, a professora faz intersecções entre arte, com as obras de Romero Brito, e valores que a escola pretende desenvolver.

Figura 13 - Imagem cedidas por um professor para demonstrar um projeto desenvolvido



Fonte: Pesquisa documental - 2016

É evidente que isso pode não acontecer em todas as escolas, pois como exemplifica um dos professores entrevistados, há situações em que “ainda a visão antiga sobre ER como catequese prevalece” (E#RJ#1). Ele narra que já trabalhou em uma escola, por exemplo, em que uma aluna, ao declarar-se homossexual, foi colocada de joelhos pela professora (de confissão evangélica) para que promovesse uma oração.

Acreditamos que nesse estado a identidade da disciplina esteja sendo reconstruída. E que possivelmente, os novos professores, sob a orientação constante que vêm recebendo, estão sob uma compreensão da disciplina que não a confessional. Fazemos tal inferência a partir das entrevistas, pois nelas foi possível perceber que há orientações e encontros frequentes entre os professores e a orientadora estadual de ER. Algumas falas nos sugerem que este fato é recente. Em uma delas a professora diz: “Esse currículo mínimo que foi mandado pra gente tem pouco tempo, final de 2014 acho que foi lançado, mas só este ano mandaram pra

gente com orientações pedagógicas [...] agora ta bem mais fácil trabalhar” (E#RJ#2).

Essa mesma professora, conta que se surpreendeu quando assumiu o concurso. Prestou um concurso para dar aula sobre o catolicismo, mas não foi isso que aconteceu.

Quando a gente entra a gente fica um pouquinho frustrada, porque na verdade, quando fiz concurso não era isso [...] quando cheguei aqui peguei uma sala com 27 alunos e dentre eles tem aquele aluno que é religioso, aquele que não é, aquele que me diz que deus não existe, que me diz, tia eu acredito na ciência! [...] (E#RJ#2).

Com isso, e com as orientações que foi recebendo, a professora foi percebendo que não efetivaria o ensino confessional ao qual esperava e que teria que estudar e ministrar um conteúdo sobre todas as religiões. Por outro lado, tem achado válida a experiência. Em sua concepção “está sendo uma experiência ótima, estou aprendendo muito sobre as religiões, porque eu não sabia [...] e está sendo mais interessante para os alunos verem todos os credos [...] eles têm curiosidade de conhecer outros credos, principalmente os que estão na mídia [...]” (E#RJ#2).

Com esses relatos fomos percebendo outra infidelidade, isto é, que além de os professores não estarem sendo destinados ao que propõe a lei- o ensino confessional- também não há nas escolas professores de diferentes confessionalidades, como prevê a legislação estadual. Cada professor foi lotado em uma única escola e somente nela cumpre suas horas de trabalho. Quando não há turmas suficientes para preencherem essa carga horária para qual foram contratados têm atuado como “articuladores pedagógicos”, uma espécie de auxiliar didático pedagógico no interior da escola.

Em São Paulo, cujo modelo de ensino é o de História das Religiões, também notamos um significativo afastamento desse direcionamento. Tanto nos questionários, quanto nas entrevistas e nos planos e registros de atividades recolhidos isso ficou claro.

“utilizo alguns conteúdos de filosofia quando pertinentes. Trabalho mais com discussões, interpretação e produção de texto que envolvem temas polêmicos e cotidianos” (Q#SP#2).

“Priorizo a formação ética, a tolerância e o respeito dentro do contexto plural de nosso país” (Q#SP#1).

Em uma das entrevistas, em que o professor narra o caráter filosófico que dá a disciplina, com indagações existenciais, do sentido da vida, pergunto a ele se não seria interessante trabalhar com “história das religiões”. Ele me diz que

“Ficar contando a história dessa ou daquela religião não é interessante para os alunos, eles não gostam” (E#SP#2).

Outro professor, nessa mesma situação, diz que “Com as provas do Saesp, por exemplo, temos que focar no currículo” (E#SP#3), ou seja, entende que o ensino de história das religiões não faz parte do currículo oficial do estado e que por isso, não merece destaque em sua ação.

Outras falas revelam que pouco, para não dizer nada, daqueles conteúdos previstos nos normativos iniciais do ER estão na prática desses professores.

Um dos professores, ao descrever uma aula dada e em posse de um caderno de aluno nos explica que abordou o tema felicidade a partir de um material didático de filosofia que possuía. A partir de uma imagem, problematizou o que significava ser feliz e discutiu com os alunos seus pontos de vista. Em seguida, apresentou discussões filosóficas a partir de Nietzsche, propôs uma reflexão a partir do livro “Admirável mundo novo”, de Aldous Huxley, leu um texto de livro didático sobre “a experiência do ser” e finalizou a aula com uma charge para que os alunos pudessem relacioná-la ao texto lido. Vejamos algumas fotografias que retiramos do material que ele nos apresentou:

Figura 14 - Imagens obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida

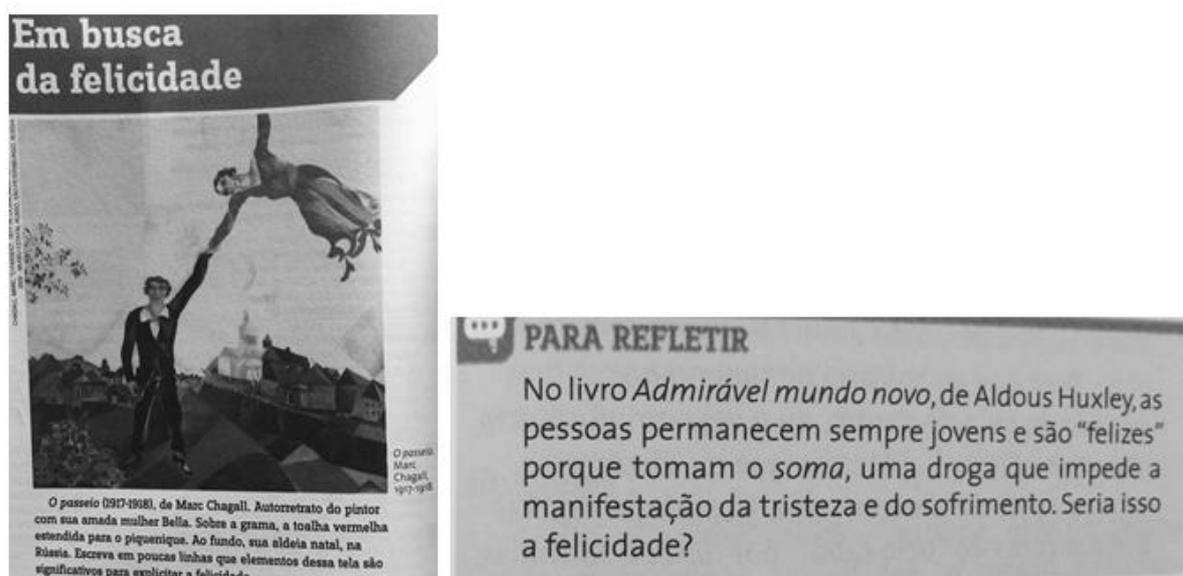
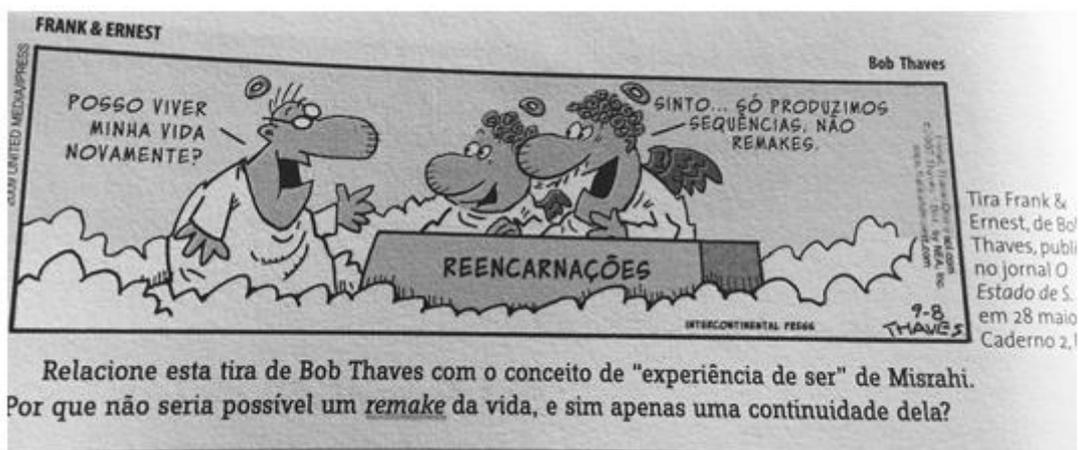


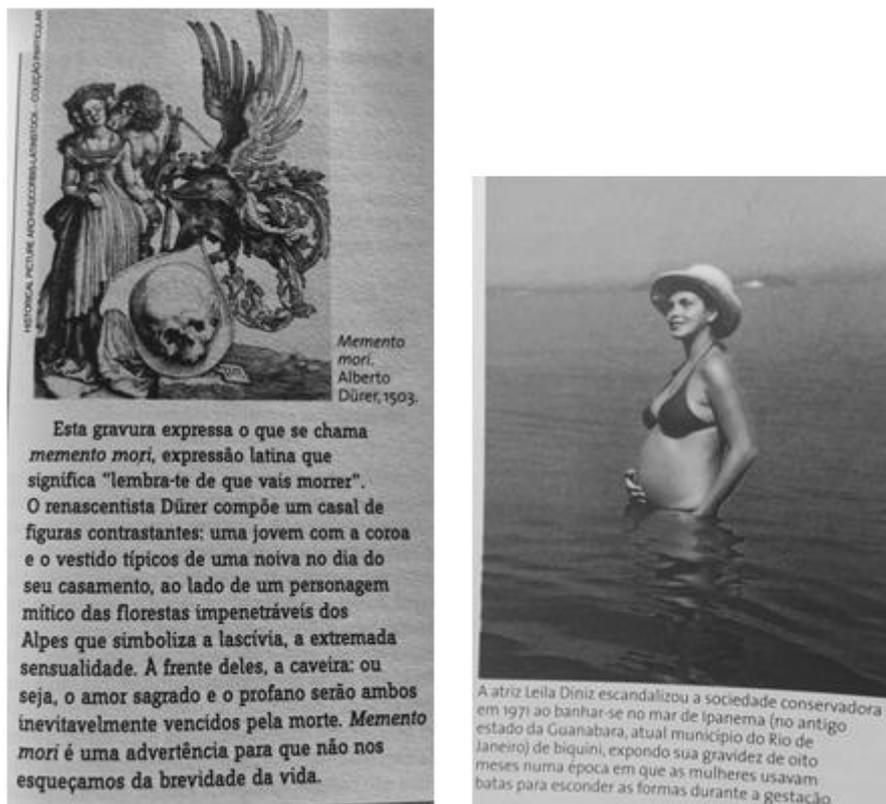
Figura 15 - Imagem obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida



Fonte: Pesquisa documental - 2016

Esse mesmo professor ainda nos mostrou pontos específicos do caderno do aluno com imagens que revelam o trabalho que tem procurado desenvolver com a filosofia e a ética, ressaltando sempre a preocupação com a competência leitora (segundo ele é por isso que utiliza charges, notícias e outros tipos de texto).

Figura 16 - Imagens obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida



Fonte: Pesquisa documental - 2016

Figura 17 - Imagem obtida junto a um professor para demonstrar uma prática desenvolvida



Fonte: Pesquisa documental – 2016

No Paraná, o modelo que é interconfessional e o objeto de estudo é o sagrado, na ação, se transforma em algo que estamos chamando de “estudo de situações cotidianas” e “estabelecimento de padrões de conduta”, sendo estas direcionadas por uma análise de conjuntura problemática (feita pelos professores)

no que diz respeito a valores e convivência e pela dificuldade didático pedagógica de efetivação da proposta original. Segundo uma das professoras “os conteúdos estruturantes básicos e específicos quase nunca funcionam, pois os temas são desinteressantes para os educandos”. Acrescenta, “se olhar, a ementa simplesmente mostra várias religiões no mundo”, o que, para ela, parece não ser suficiente principalmente quando afirma “precisa pensar que o ser humano não é só corpo, existem sentimentos, tem o transcendente” (E#PR#1.).

Outra professora, ao descrever sua prática conta:

A primeira coisa que a gente faz quando chega é saber com quem está lidando, a gente faz um dossiê da religião deles e muitos não sabem sua pertença ou não sabem a filosofia de suas religiões. As crianças não vêm mais a mãe em casa por conta dos horários de trabalho. Desta forma, a criança levanta sozinha, come sozinha, vem pra escola sozinha. Ninguém dá uma instrução! Tem criança que vem fazer a catequese já tem 14, 15 anos [...] (E#PR#2).

Outra coisa que faz para conhecer os alunos é saber com quem eles moram e isso, para ela, tem sido assustador, “pois a minoria mora com o pai e a mãe, a maioria mora ou só com a mãe, ou só com o pai, que são poucos, ou com avós, ou com tio, tia [...]” (E#PR#2).

Depois disso, conta que planeja as aulas a partir de temas, geralmente que abordam família, respeito e conduta. Para exemplificar como planeja suas aulas me mostra um livro de ER e diz: “olha, daqui eu usei por exemplo essa figura, só xeroquei essa figura e a partir dela rendeu 4 aulas”. A professora evidenciou que escolhe os temas a partir do que ela acha pertinente para o momento. Quando percebeu, por exemplo, que os alunos não tinham religião e que os pais pouco os instruíam sobre isso, escolheu uma imagem para problematizar.

Figura 18 - Capa do livro exibido pela professora e Imagem que a professora se utilizou



Fonte: Pesquisa documental - 2016

A partir da figura, discuti com os alunos “o que eles viam, se conheciam pessoas com essas aparências e vestimentas, se eles sabiam o que representavam [...]” (E#PR#2). A partir disso, ia mostrando quem era o padre da paróquia deles, quem era o pastor, se tinha alguém de outra religião e quem seria o líder, como esses líderes se comportam, etc. A professora conta que quis mostrar as diferenças religiosas, as diferentes cores e que “ninguém é mais que ninguém, temos que respeitar a opção religiosa de cada um”, mas também a importância de se ter uma religião.

Ao contar que não conseguiu trabalhar todos os temas do livro, por acabar inserindo outras coisas que vão aparecendo durante as aulas, como, por exemplo, brigas, xingamentos, palavreados, respeito, demonstra que o que ela faz é retirar do livro uma ideia, um tema e a partir disso desenvolve várias atividades, com vídeos, cartazes.

Para montar essas aulas, enfatiza que não retira dele toda a inspiração para o trabalho, algumas coisas vem de sites, ou de outros lugares. “Vou retirando ideias e assim monto as aulas”. Nisso, a professora transparece que não utiliza dos materiais da secretaria como programa de ensino, mas que retira deles apenas ideias, montando seu próprio programa de ensino. Assim, conta que os alunos gostam das aulas “porque se seguir aquilo que tá lá, eles não gostam”.

Para nós, essa lógica de planejamento e de efetivação do currículo de ER onde elementos são pinçados para se trabalhar com outros, é algo semelhante ao

que professores de Língua Portuguesa tipificam como “texto como pretexto”. Nessa área, os textos são escolhidos como pretextos para se ensinar estruturas linguísticas, o que, por vezes, priva o aluno de suas significações, suas relações, metáforas, de possíveis leituras de realidade. Um texto literário, por exemplo, é apropriado e escolarizado, dando a ele

um caráter meramente didático e pedagógico, deturpando e falsificando o seu caráter literário. Neste processo, além de se “destruir” o texto que, na maioria das vezes, torna-se um fragmento incoerente e inconsistente, isento de literariedade ao ser transferido de seu suporte original, “aniquila-se” também a ânsia, a fome, o prazer e a paixão pela literatura (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Percebemos que as práticas das três professoras entrevistadas tem por objetivo trabalhar/desenvolver condutas, ou seja, ensinar o aluno a se portar diante dos fatos, sejam eles religiosos ou não (condutas de respeito ao próximo, de vestimentas, de comportamentos sociais e sexuais). Nesse sentido, assim como no ensino da leitura nas escolas brasileiras o ensino tem servido como pretexto para “a inculcação de regras gramaticais, valores patrioteiros, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário de informações convergentes contidas nos textos e obtidas, segundo perguntas fechadas de questionários duvidosos” (OLIVEIRA, 2008, p. 3), no ER, os textos (tessituras) têm sido utilizados como pretexto para o ensino de condutas. Nesse processo, notamos até mesmo perspectivas moralizantes de condutas sendo ensinadas.

Diante do exposto, vimos que na passagem do plano das orientações para ação há a seguinte transformação, quanto ao modelo de ensino:

Quadro 20 - Transformação quanto ao modelo de ensino

Estado	Modelo normatizado	Modelo praticado
Rio de Janeiro	Confessional	Análise de temas cotidianos numa perspectiva interconfessional
São Paulo	História das religiões	Reflexões filosóficas de cunho existencial com foco na competência leitora
Paraná	Interconfessional	Estudo de situações cotidianas para o estabelecimento de padrões de conduta

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Portanto, vimos que nesses casos narrados no que se refere ao modelo de ensino e aos conteúdos, não são propriamente as regras formais que se efetivam na ação, mas sim, aquelas constatadas anteriormente como não formais e informais, devidamente atualizadas.

Diante disso, queremos questionar: e porque os professores ou as escolas infringem as regras formais? Por que não as seguem? É evidente que a reprodução perfeita, integral e em plena conformidade não existe, até porque os normativos não são “um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando de tal forma que nada nem ninguém poderá lhe escapar” (LIMA, L., 2011a, p. 65). Tampouco podemos ignorar a criatividade e o engenho das pessoas para “rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades [...]” (LIMA, L., 2011a, p. 65). Mas também, podemos entender o não cumprimento da base normativa ou sua reprodução parcial motivada por razões diversas.

Buscamos compreender as razões do não cumprimento de regras formais, ou melhor, dos rumos que tem dado à disciplina, no que diz respeito apenas ao modelo de ensino (por ser ele o diferencial nos três estados estudados). Lançamos algumas hipóteses que explicariam a decorrência das práticas como são:

Quadro 21 - Possíveis razões do não cumprimento de regras formais

Imposição	A lei diz que deve ser assim. O professor pode não concordar, mas faz porque foi assim orientado.
Indução	Processos e dinâmicas institucionais acabam o conduzindo ou inviabilizando outro tipo de prática.
Descrença	Professores não acreditam no modelo fixado como eficiente ou suficiente
Desconhecimento	Os professores desconhecem outros caminhos ou não possuem orientações formais de como proceder
Importância social	O contexto social atual os impõem certas demandas
Conveniência	Traz um certo conforto descomplicando uma rotina ou trazendo vantagens para quem assim faz
Naturalização	Nem se percebe que faz.
Ações Voluntárias	Decorrente de escolhas individuais ou de estratégias de grupos ou sub grupos sem elementos de imposição ou indução.

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Entre os professores do Rio de Janeiro, que abordam as diversas religiões ao invés de manter o caráter confessional da disciplina, verifica-se, por um lado, a não

aceitação ou a dificuldade de se praticar o ensino confessional em sala, uma vez que não há professores para todos os credos declarados e que esse tipo de aula gera desinteresse nos alunos, e por outro, um acompanhamento sistemático do estado, na figura de uma coordenadora regional de ensino, que molda junto aos professores os rumos do currículo.

A orientação de não efetivar a confessionalidade também advém de um movimento de transformações que se inicia já no âmbito das normativas. Enquanto a lei que regulamenta o ER o coloca como confessional, o currículo mínimo oferecido aos professores foi construído em parâmetros interconfessionais e sua apresentação aos professores, por meio de orientações oficiais da Secretaria de Educação, rompe mais ainda com o modelo de confessionalidade. Os três professores entrevistados relatam que a orientadora de ER que os acompanha insiste que eles não promovam a confessionalidade, que não rezem e não realizem práticas religiosas e que com relação aos conteúdos, sigam o “currículo mínimo”.

Essa orientação dada aos professores, em parte reflete condições objetivas de número de professores e a consequente impossibilidade de oferta da disciplina por credo, como relatado nas entrevistas, mas também por pressões externas que a disciplina tem sofrido, pois como relatam os professores entrevistados, há uma série de ações judiciais que versam sobre práticas inconstitucionais e sobre a própria constitucionalidade da disciplina. Cabe ainda destacar a preocupação já demonstrada com a diversidade religiosa.

Portanto, no Rio de Janeiro temos presentes as seguintes razões assinaladas:

Quadro 22 - Razões do não cumprimento de regras formais no Rio de Janeiro

Imposição	
Indução	X
Descrença	X
Desconhecimento	
Importância social	X
Conveniência	
Naturalização	
Ações Voluntarias	

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Se no Rio de Janeiro vimos que as orientações para não confessionalidade são institucionalizadas, em São Paulo e no Paraná as orientações não advêm da instituição. São fruto do próprio movimento de significação e vivência dos professores. Esses professores, seja por oposição, negação ou desconhecimento, reinventam o currículo sem o respaldo ou a orientação institucional.

Os professores de São Paulo rompem com o conteúdo de história por desconhecimento de diretrizes específicas para a disciplina. Demonstram também que a preocupação com índices nas avaliações externas tem feito com que direcionem a prática docente para o desenvolvimento de certas competências.

Quadro 23 - Razões do não cumprimento de regras formais Em São Paulo

Imposição	
Indução	
Descrença	
Desconhecimento	X
Importância social	X
Conveniência	
Naturalização	
Ações Voluntárias	X

Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Por fim, no Paraná, percebemos um misto de desconhecimento com motivações impulsionadas por percepções e interpretações da realidade, ou seja, os professores lêem a realidade que os cerca como carecedora de algo que supere o que impõem as Diretrizes Curriculares. Em dado momento, utilizamos o exemplo de uma professora que interpretou a facultatividade da matrícula como sendo de a escola oferecer ou não a disciplina. Em outro, os casos em que, por dificuldade de gerenciar os alunos que não frequentariam a disciplina, rompe-se com a facultatividade da disciplina. Nas três entrevistas realizadas observamos que os atores atrelam as mudanças que fazem na disciplina ao contexto social que os alunos vivenciam.

Quadro 24 - Razões do não cumprimento de regras formais no Paraná

Imposição	
Indução	X
Descrença	X
Desconhecimento	
Importância social	X
Conveniência	
Naturalização	
Ações Voluntarias	

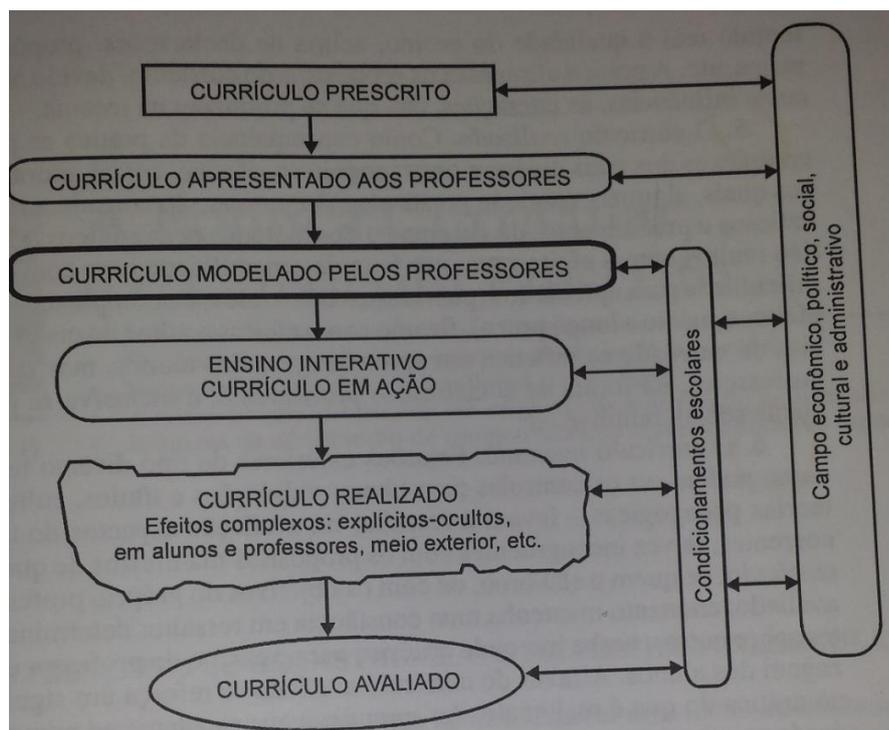
Fonte: Confeccionado pela autora – 2016.

Assim, podemos concluir esse raciocínio afirmando que “desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou aplicação, são apenas alguns motivos possíveis” (LIMA, L., 2011a, p. 70). A infidelidade pode se desenhar por diferentes motivos e de diferentes formas, as regras formais substituídas por regras alternativas, produzidas pelos atores no contexto organizacional.

Sacristán (2000), na perspectiva do estudo do currículo, também nos auxilia a compreender o movimento de transformação curricular⁶⁰. O referido autor, ao definir o currículo como confluência de práticas, apresenta um modelo interpretativo em que o mesmo, como objeto construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados, mas inter-conectados, vai se transformando:

⁶⁰ Nesse caso, utilizamos o modelo interpretativo proposto pelo autor na compreensão do ER.

Figura 19 - Modelo interpretativo do currículo proposto por Sacristán (2000)



Fonte: Sacristán (2000)

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido apenas como prescrições, apenas como prática do professor, como experiências vivenciadas pelo aluno, ou reduzido a uma das dimensões expressas na figura. Portanto, no ER como disciplina, as prescrições que chegam à escola são transformadas, vão ganhando sentidos e interpelações ao longo do processo de desenvolvimento; passam por transformações desde que são apresentadas aos professores (seja por meio de manuais didáticos ou orientações/formações promovidas pelas secretarias de Educação); sofrem modelagens a partir daquilo que os professores julgam como bom ou necessário para a disciplina; modificam-se mais ainda na efetivação em sala de aula manifestando-se, por vezes, na aprendizagem dos alunos e na avaliação, de modo totalmente distinto ao que foi prescrito.

Assim, pode-se afirmar que os normativos não têm “uma vida fácil nas escolas - muitos fatores intrínsecos e extrínsecos poderão contribuir para que se verifiquem rupturas” (LIMA, L., 2011a, p. 72). A escola como coleção de atores e práticas, por mais que se pretenda, não reproduz simplesmente as determinações, pois possui margem de autonomia e capacidade estratégica. Por outro lado, a prática dos normativos é vista, “não só porque a conformidade é, em certos graus,

indispensável à ação organizacional, ou ainda porque não é credível que um sistema centralizado possa comportar uma infidelidade generalizada, mas também porque o normativismo pode ser favorável aos atores” (LIMA, L., 2011a, p. 72).

Para finalizar as discussões propostas para este item, convém ainda apontar os casos em que os professores buscam manter certa conformidade com os normativos (característica das organizações formais), ou pelo menos os casos em que manifestam ter consciência que precisam expressá-los de alguma forma.

Os normativismos, ou, as fidelidades normativas foram percebidas em aspectos mais estruturais da organização da disciplina, ou seja, no campo administrativo, em aspectos onde é mais difícil se criarem ordens ou conexões alternativas. Temos como exemplo, as séries onde a disciplina é ministrada e as normas para habilitação e admissão do professor. Em todos os questionários respondidos nos três estados esses aspectos se mostraram coerentes. Nas entrevistas isso se reafirma. Uma professora do Paraná, por exemplo, menciona que inclusive ela, como pedagoga, vem tendo dificuldades em ter a disciplina atribuída a si, uma vez que os professores que têm especialização em ER possuem prioridade na escolha.

Vale destacar também que, pelo menos em âmbito estadual, os sistemas de ensino estudados regulamentaram este tipo de ensino, conforme previu a LDB, o que não é o caso, por exemplo, dos municípios, que somente recentemente, vêm pensando em formas de como regulamentar o artigo 33 da LDB⁶¹.

Portanto, as fidelidades normativas estão presentes essencialmente no campo mais administrativo da escola. No campo pedagógico é bem difícil percebê-los, uma vez que há toda uma transformação no modelo de ensino adotado.

Quando os professores os sinalizam, percebemos que esse apelo ao normativo (mesmo que só de fachada), de certa forma, promove a proteção dos atores, “permitindo-lhes retirar certas vantagens, assegurar a igualdade de tratamento e a defesa contra a arbitrariedade” (LIMA, L., 2011a, p. 72).

Vejamos a fala de uma professora do Paraná que afirma já ter dito à direção a forma como vem trabalhando as aulas (de certa forma contraria as orientações formais), pois “essa é a única forma de prender a atenção dos alunos”. Disse à diretora “que até escreveria nos planos tudo que tinha que escrever”, mas que iria

⁶¹ Afirmamos isso, porque temos sido procurados por municípios para proferir palestras ou retirar dúvidas quanto essa disciplina.

dar aula do seu jeito (E#PR#1). Isso nos mostra que, no espaço escolar, as regras precisariam ser mudadas, ou reinventadas, mas no âmbito da formalidade, isso não lhe é permitido.

Uma outra professora, ao iniciar o relato sobre a forma que trabalha, usa a expressão “na verdade, pela clientela que nós temos [...]” querendo dizer que as regras são modificadas. Para nós, esse “na verdade”, silencia um vazio que poderia ser preenchido como “eu sei que o que está escrito para fazer não é isso, mas, diante da situação faço dessa forma”.

Realçadas as fidelidades normativas e seu contraponto, as infidelidades, é possível afirmar que as duas orientações coexistem na escola. Isso porque, se por um lado, os aparelhos administrativos impõem e definem normas, por outro, existem os atores com sua evidente capacidade de produção de regras. Estes, mesmo nas situações mais extremas, conservam sempre um mínimo de liberdade e, em qualquer situação, disporão sempre de certa margem de escolha (L. Lima, 2011a).

E o que isso significa em termos práticos? Significa que um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática”. (SACRISTAN, 2000, p. 103). Portanto, a atuação na gestão do currículo precisa ser refletida.

Queremos dar ênfase a essa ideia porque, durante a coleta de dados, enfrentamos alguns impasses com administradores educacionais. Em um dos estados, por exemplo, quando apresentamos a proposta investigativa e solicitamos apoio para sua operacionalização, além de negar o pedido, nos foi dito que o referido estado tem uma proposta de ER que se afastaria das menções feitas em nosso questionário (exemplo práticas religiosas, momentos de oração, ensino do criacionismo, etc.) sugerindo-nos que lêssemos as Diretrizes estaduais, pois através delas teríamos noção que a realidade das escolas públicas daquela Secretaria seria bem diferente de outros estados da federação.

Certos de que apenas ler as Diretrizes não seria suficiente para conhecer a organização do ER, insistimos em conhecer a realidade de ensino na disciplina, o que nos trouxe esse quadro que demonstramos.

CAPÍTULO 5 PROBLEMATIZAÇÕES A RESPEITO DO QUE SE CONCEBE COMO ER E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo constatado que nos três estados estudados, embora com normativas distintas, há preocupações comuns vistas tanto no campo das orientações como no campo da ação (educar para diversidade, para o respeito, para tolerância e estabelecer um comportamento social) e que estes (sim) têm se constituído os objetos de estudo do ER (e não somente justificativas para), neste capítulo ensaiamos algumas problematizações em torno dos três temas presentes nos resultados da pesquisa: diversidade, valores e a preocupação em promover aulas atrativas para alunos.

Primeiramente, tendo em vista que a diversidade foi o tema que perpassou os três estados, nos questionamos de onde adviriam as constantes afirmativas em prol da diversidade ou da pluralidade? Seriam essas lógicas de ação apreensões das justificativas utilizadas nos normativos, nos PCNER, por exemplo? A formação específica recebida poderia estar influenciando a composição desse universo?

Uma vez que nenhum dos professores fez menção ao PCNER, supomos que esse conhecimento advém de outras fontes. No Rio de Janeiro, acreditamos que a formação recebida vem influenciando a composição desse universo, pois os professores entrevistados revelam que estão constantemente recebendo informações e orientações da coordenadora estadual de ER. Eles contam que mensalmente reúnem-se para discutir práticas e procedimentos e uma das orientações que recebem é não professar sua fé. Já em São Paulo isso estaria descartado tendo em vista que nenhum professor declara ter recebido formação específica sobre a disciplina.

No Paraná, onde pelo questionário alguns informam ter recebido formação específica e outros não, essa hipótese não poderia ser eliminada totalmente. No entanto, todos os professores entrevistados declararam não haver formação alguma nessa área. Chegam a reclamar disso: “Falta de orientação, formação. Já que tem a disciplina o estado tinha que dar formação, ela está largada [...] Espero que seu trabalho dê resultados e se encaminhe pra SEED pois essa coisa da formação é importante e todo mundo quer” (E#PR#2). Duas das professoras dizem que até já procuraram especializações particulares, mas não encontraram nada perto, só em Curitiba, o que tornaria inviável financeiramente dedicar-se ao curso.

Admitindo que não seria possível mapear ou responder totalmente nossa indagação, pois as variáveis seriam inúmeras, partimos da análise de um aspecto macro bastante presente no discurso educacional.

Não é recente o apelo à diversidade como algo necessário para constituir o respeito entre os povos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos já em 1948 postulava isso. No entanto, como afirma Kadlubitski (2012, p. 29), “é nas últimas décadas, que a dinâmica social impõe principalmente a escola básica brasileira, o imperativo de incorporar à sua cultura a diversidade”.

A reflexão sobre a diversidade cultural na educação escolar brasileira é um fenômeno e, de certa forma, um imperativo, fomentado pelas políticas educacionais e manifestos,

entre outros: pela Constituição de 1988, pela LDB 9394/96, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Pluralidade Cultural de 1997, pelo Plano Nacional de Educação de 2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, pelas Conferências Nacionais de Educação de 2008 e 2010 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica de 2010. (KADLUBITSKI, 2012, p. 29).

Com estrito vínculo ao tema dos Direitos Humanos, às reivindicações de movimentos sociais e à orientação de órgãos Internacionais (ONU, UNESCO, OIT, FMI, entre outros), esses documentos apontam que na prática escolar, “é importante considerar a diversidade cultural presente na sociedade, como uma forma de viabilizar o multiculturalismo, criar espaço democrático e dar lugar ao encontro e a convivência respeitosa entre a multiplicidade de culturas existentes nesse contexto” (KADLUBITSKI, 2012, p. 30).

No entanto, para as correntes mais críticas que estudam diversidades, não basta o discurso do respeito. Segundo elas, tem-se acentuado, nos últimos anos, a influência de alguns pensamentos no discurso curricular contemporâneo, dentre eles, o da “celebração da diferença” (MOREIRA, 1997).

Para o referido autor, esta celebração pode “obscurecer as estruturas sociais concretas e seus efeitos reais na vida das pessoas” (MOREIRA, 1997, p. 18). Se, por um lado, precisamos de teorias que expressem e articulem a diferença, também é preciso compreender “como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais” (GIROUX, 1993, p. 53). É preciso reconhecer ainda que em sala de aula, nem todas as vozes são igualmente válidas (MCLAREN, 1993).

O reconhecimento e a valorização da diferença como condição básica para a prática política em todos os níveis englobam o conceito de multiculturalismo e outros que procuram explicar a diversidade cultural no interior do moderno Estado-nação. “O multiculturalismo, advogam alguns autores, está disposto a reconhecer a existência dessa sociedade plural e diferenciada e a necessidade de se atuar respeitosa e inteligentemente para que tal pluralidade não provoque conflitos” (SANTOS; LOPES, 1997, p. 34), o que exigiria a conservação e a promoção das distintas culturas, mas não muito mais que isto. Esse tipo de multiculturalismo apenas reconhece o direito à diferença e a necessidade de respeito às diferentes manifestações culturais.

Para autores como McLaren (1993), é importante ir além dessa abordagem assumindo uma posição mais progressista no trato da questão da diferença, avançar de uma posição mais restrita sobre a valorização da diferença para uma posição mais ampla calcada na ideia de troca e interação.

Visto que não basta celebrar as diferenças, queremos trazer à tona outro fato que nos causa inquietação: Sendo as diferenças tomadas como objeto de estudo nas aulas de ER, que diferenças estariam sendo abordadas? Junto a isso nos perguntamos: Somente a religiosa? Estariam sendo igualmente tratadas as de raça, etnia, de gênero e principalmente as relativas à orientação sexual?

Se, por um lado, como afirma Candau (2011), as diferenças se explicitam com cada vez maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, é visível que

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Se as instituições educativas ainda são constituídas tomando por base o homogêneo, podemos pensar que as instituições religiosas também o são. Assim, as religiões não são abertas ao diferente, o que nos faz pensar que sujeitos que seguem esses preceitos, mesmo na instituição escola, teriam grande dificuldade em lidar com essas questões.

Candau (2007; 2009a) têm desenvolvido pesquisas que analisam diversas questões referidas às relações entre escola e cultura(s) e apresentado evidências

empíricas da “dificuldade se lidar nas práticas educativas com as diversas manifestações da diferença: de gênero, étnicas, de orientação sexual, geracional, sensório-motoras, cognitivas, entre outras” (CANDAU, 2011, p. 248). No entanto, é importante destacar que embora traduzir as diferenças nas práticas cotidianas continue sendo um grande desafio, também as “investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática” (CANDAU, 2011, p. 248).

Para, além disso, acreditar o ER como disciplina “propiciaria tolerância dos alunos uns com os outros, formando uma disposição favorável à solidariedade fora da escola; respeito às autoridades escolares, induzindo sentimento análogo no âmbito da sociedade política” (CUNHA, 2013, p. 935), como já afirmamos em outro momento, é “pura idealização!”, pois “no mundo real, há crenças dominantes e dominadas, que dividem os alunos ao invés de os unir. Os filhos de não crentes são discriminados até mais que os dos adeptos de religiões minoritárias” (CUNHA, 2013, p. 935). Fatos recentes demonstram a intolerância religiosa, política, ideológica. Englobando aspectos religiosos, há casos de apedrejamento de membros de religiões de matriz africana, incêndios em terreiros, professores se recusando a ministrar conteúdos de história das tradições africanas, alunos se recusando a desenvolver atividades científicas em nome de crenças religiosas, entre outros noticiados com certa frequência pela mídia. Enfim, um cenário que, em nome das convicções religiosas, se torna bastante complicado para o trato educacional.

Queremos também, a partir de nossa compreensão de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas, algo que, como afirma (CANDAU, 2011) “está no chão da escola”, defender como não sendo possível (ou desejável) que a problematização em torno delas se dê nessa ou naquela disciplina. Acreditamos, assim, como postulado nos parâmetros curriculares nacionais, que são temas transversais que perpassam toda ação educativa. Portanto, restringir as discussões sobre as diferenças ao aspecto religioso seria um tanto quanto restrito.

Com relação a valores, visto pelos professores tanto como uma forma de ensinar os alunos a conviver com o diferente, quanto como forma de estabelecer condutas, gostaríamos de discutir e problematizar as possíveis compreensões que a palavra remete.

Por definição, valor é qualidade que faz estimável a alguém ou a algo. No entanto, não há um único sentido para o termo. Goergen (2005), citando Lalande (1999), expõe algumas possibilidades:

a) característica das coisas que consiste em serem elas mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. [...] b) Característica das coisas que consiste em merecerem elas maior ou menor estima. [...] c) Característica das coisas que consiste em elas satisfazerem um certo fim. [...] d) Característica de coisas que consiste no fato de, em determinado grupo social e em determinado momento, serem trocadas por uma quantidade determinada de uma mercadoria tomada como unidade. e) Preço que se estima do ponto de vista normativo deva ser pago por um determinado objeto ou serviço (justo valor) (GOERGEN, 2005, p. 986).

Visto que o termo valores, como afirma Goergen (2005), é cheio de ambiguidades e sua conotação pode variar de autor para autor e de época para época, como, então, falar de valores?

Em discussões mais específicas, onde se envereda para os campos da ética e da moral⁶², valores são princípios éticos “com os quais as pessoas sentem um forte compromisso emocional e que empregam para julgar as condutas” (SARABIA, 1998, p.127). Assumindo esse sentido, é que seguimos a discussão.

Tomamos, portanto, valores “como princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 989).

Sob esse sentido, no meio educacional, há algum tempo o termo é evocado. Como afirma Goergen (2005) a relação entre moral e educação ou, ao nível teórico, a relação entre ética e pedagogia vem sendo tematizada desde os primórdios de nossa cultura.

Mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao colocarem a ética como tema urgente e necessário à vida social, ao descreverem valores e atitudes que dizem respeito aos conteúdos específicos das áreas do conhecimento e afirmarem que a aprendizagem de valores e atitudes ocorre simultaneamente à de conceitos e procedimentos específicos de uma ou outra área, de certa forma, promoveram essa discussão (RIBEIRO, 2013).

⁶² Há autores que assemelham e outros que distinguem os termos. Diante das possíveis definições para nós fica a compreensão de moral como campo dos deveres e ética como a busca pela “vida boa”. Para discussões mais aprofundadas indicamos o texto “Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica” de Yves de La Taille, 2010.

Atualmente, o contexto social e educacional complexo, violento e contraditório faz com que o termo ganhe mais eco entre os educadores. No entanto, segundo Goergen (2005, p. 984) “há uma curiosa ambigüidade entre o discurso ético que se dissemina e ocupa todos os espaços e a efetiva importância que se dá à ética no campo prático”. Para o autor,

ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância da relação entre ética/moral e educação, tanto nas famílias, nas instituições sociais, na mídia e também na própria escola, o tratamento dispensado à ética denota antes menosprezo que apreço. No caso da escola, por exemplo, certamente não há diretor, nem orientador ou professor que não se digam comprometidos com a relevância da ética para o agir educativo. Mesmo assim, ao primeiro olhar sobre a estrutura curricular e o cotidiano escolar, constatamos que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal (GOERGEN, 2005, p. 984-985).

Em nosso estudo, se o enfoque ético, ou a educação em valores está se dando no ER, eis aí uma simplificação, ou redução da ética a uma disciplina.

Quando analisamos o que pode ou deve a escola fazer em termos de educação ética, principalmente no contexto de uma sociedade democrática e pluralista que, por vezes, não dispõe de valores em torno dos quais haja consenso, há um agravamento do desnorreamento da educação e da escola com relação a formação em valores. Conforme afirma Goergen (2005, p. 985),

há tantas disparidades que a todo o momento nos encontramos à porta do relativismo. Não só as diferenças culturais de nível macro, como as existentes entre o primeiro e o terceiro mundos, mas também as de nível micro, existentes no interior das sociedades entre os vários grupos sociais, culturais e étnicos exigem formas diferenciadas de educação ética. A escola que deve servir e respeitar a todos encontra-se ante um desafio de difícil solução.

A nós cabe refletir que, dependendo da concepção que se adota no trato das questões éticas e morais, um modelo de educação se estabelecerá. Em seu texto “Educação e valores no mundo contemporâneo”, Goergen (2005), o autor que nos fundamenta nessa discussão, apresenta algumas dessas concepções e nos faz refletir sobre as decorrências escolares. Queremos apresentar apenas duas delas, que opostas, nos servem para ilustrar o que vimos no ER escolar, sendo essas as duas tendências por nós visualizadas no trato dos valores no ER.

Quando há uma concepção de ética e moral focada no indivíduo, as reflexões dessa natureza incidirão sobre “o exame cuidadoso de nossas próprias vidas

individuais, escutando sempre nossa consciência interior” (GOERGEN, 2005, p. 993), como que colocando a responsabilidade do agir moral sobre o indivíduo.

De outro modo, quando há uma concepção de moral pautada na vertente social, há, por decorrência

um modelo de educação que consiste na transmissão de valores fixos e inapeláveis de geração em geração. As crianças e jovens são levados a reconhecer a autoridade e seguir seus mandamentos. Durante muito tempo, este tipo de educação ficou a cargo da religião. Com o descrédito da autoridade religiosa e a crescente racionalização da sociedade ocidental, a solução heterônoma sofreu uma profunda revisão, passando a assumir traços de uma ética laica (GOERGEN, 2005, p. 995).

Mesmo as novas éticas, as laicas, preservaram, segundo Goergen (2005, p. 995) sobre outra base, o mesmo princípio da autoridade. “Assim sendo, basta assumir como princípios orientadores do comportamento moral aqueles valores que presumivelmente serão predominantes no futuro”. Ao aluno, cabe a aceitação e reconhecimento das normas e valores morais vigentes na sociedade e a ele transmitidos. A educação, nesses moldes, fica reduzida à socialização.

Embora na escola os alunos precisem ser educados para obedecer, observar e reconhecer as normas porque representam uma forma de regular a convivência, acreditamos que o professor não pode assumir uma função central como autoridade moral ditando regras prontas, fixas e imutáveis para o agir do aluno. Tampouco pode reduzir essas reflexões ao âmbito do indivíduo. Assim como Goergen, defendemos que

a formação moral é um processo complexo que abriga diversos aspectos, desde a incorporação das convenções sociais até a formação da consciência moral autônoma. As formas de aquisição de tais requisitos incluem a reflexão e as atitudes pessoais até os sentimentos e comportamentos que são estimulados pela educação formal ou informal, como também pela simbiose ou mimese cultural. A educação moral, entendida como o conjunto de todos estes movimentos, é um processo de construção sócio-cultural da personalidade ou do sujeito moral (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Tal defesa não é novidade, pois já na década de 1930, Piaget já assim postulava. Outros pesquisadores dedicados ao tema, também ao longo de sua trajetória investigativa têm ponderado que a formação moral é algo complexo. Menin (2002), por exemplo, no texto “Valores na escola”, depois de discorrer sobre o que são valores morais, ou éticos, como a escola pode se situar em relação a eles, e de pontuar observações a respeito de valores de professores e práticas daí decorrentes, apresenta resultados de pesquisa que ilustram “a transmissão de

valores de forma doutrinal e a educação moral e cívica tal como realizada na ditadura militar, e, por outro lado, a posição relativista e/ou de *laissez-faire* que certas escolas podem adotar, metodologicamente, sobre a educação em valores” (MENIN, 2002, p. 91). Nele, a autora também defende “a idéia de que é necessária uma discussão sobre valores pelos diversos membros da escola e uma opção por uma metodologia para ensiná-los, seja os professores, em sua formação inicial e continuada, seja os alunos” (MENIN, 2002, p. 91) e apresenta exemplos de situações escolares de conflito de valores entre direção, pais e alunos para ilustrar como uma escola pode adotar um procedimento democrático de educação em valores alternativos às posições doutrinárias ou relativistas.

No livro “Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras”, organizada por Maria Suzana De Stefano Menin, Patrícia Unger Raphael Bataglia e Juliana Aparecida Matias Zechi (2013), encontramos resultados de uma pesquisa realizada por uma equipe de pesquisadores ligados ao Grupo de Trabalho “Psicologia da Moralidade”, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), onde os autores identificam projetos bem-sucedidos de Educação em Valores, ou de Educação Moral, em escolas públicas brasileiras. Os projetos analisados mostram “ações concretas, vividas longe da academia, nascidas em sua maioria de necessidades reais, percebidas pelos atores escolares que se mobilizaram e, nas suas condições, buscaram respostas” (FRICK; SOUZA, 2013) o que evidencia que é possível ocorrer a Educação em Valores em escolas públicas, embora muitas dificuldades ainda necessitem ser superadas.

Dessa forma, a educação em valores pode ser entendida como um dos aspectos da educação integral, o que, por perpassar todas as dimensões da formação humana, requer transversalidade e não apenas a ação de uma disciplina como o ER.

Finalmente, sobre a atratividade nas aulas de ER, temos a considerar a forma como essa disciplina adentrou o universo escolar. Como nos mostra a história, o ER insere-se na trajetória da educação nacional através das relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja Católica, que de início unem-se para promover uma ação colonizadora. A aliança segue e se mantém por muito tempo, uma vez que a igreja promovia base ideológica para a sustentação e a reprodução de um modelo de sociedade. Como afirma Severino (1986),

a cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria (SEVERINO, 1986, p. 70).

Mesmo sob a implementação do Estado laico, alguns vínculos, práticas ou costumes ainda se mantêm. Um exemplo é o acordo diplomático firmado pela Santa Sé com o Estado brasileiro, que como afirma Malvezzi (2012) representa a manutenção de muitos privilégios da religião católica no Brasil.

Isso nos mostra que a introdução e manutenção do ER na escola pública se dá por razões que não são propriamente pedagógicas, mas antes político-ideológicas, estando, portanto repleta de interesses que não propriamente os do campo educacional.

Visto dessa maneira, não é de se estranhar que a disciplina não tenha proximidade ao interesse dos alunos que, inseridos em um outro universo cultural, reclamam cada vez mais por uma escola que corresponda a seus interesses.

É claro que o desinteresse dos alunos nas atividades escolares não pode ser atribuído somente à disciplina de ER, uma vez que o tema

se constituiu como uma das questões que atualmente mais causa preocupação entre os educadores brasileiros. É freqüente entre os professores ouvirmos reclamações a respeito da “falta de participação e interesse dos alunos durante as aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas (KOGA, 2012, p. 1).

No entanto, notamos, até mesmo nas entrevistas com os professores, que a disciplina de ER é a mais dificultosa para atrair os alunos em razão de não atribuir nota. Entre os demais professores da escola a disciplina também não é valorizada. Muitos professores nos contaram que se dependesse dos colegas das demais áreas essa disciplina nem estaria no currículo, uma vez que seria melhor mais aulas de Língua Portuguesa ou Matemática.

Se adotarmos a compreensão de que o desinteresse origina-se:

de conteúdos escolares ensinados de forma fragmentada e descontextualizada; das metodologias utilizadas que não condizem com as expectativas dos alunos, da dificuldade de motivação dos alunos em aprenderem determinados conteúdos; e, dos conflitos existentes entre alunos e professores, fazendo como que os alunos passem a ver o estudo como uma obrigação, e não como uma contribuição ao seu desenvolvimento pessoal (KOGA, 2012, p. 2).

Eis então alguns caminhos para se pensar o ER. O primeiro deles, e para nós o mais essencial, implica em pensar e promover a disciplina de forma articulada e

contextualizada. Para tanto, é preciso que os professores tenham claro qual é a identidade, propósito e eixos organizadores da disciplina em seu estado. Logo, também é necessário que se compreenda melhor a questão da diversidade como algo a ser ensinado na vida escolar e não apenas na disciplina de ER. Daí decorre algo que os professores já investem, na variabilidade metodológica.

Visto isso, sigamos para a proposição de considerações finais.

5.1 Considerações Finais

Ensinar religiões, sua história, sua dimensão sagrada ou mesmo elementos do fenômeno religioso, para nós, é algo extremamente dificultoso. Esse ensino se dá em um terreno conflituoso, delicado e polêmico. No entanto, está presente na escola pública brasileira, é uma disciplina constitucional, por isso merece atenção investigativa. Atenção esta que requer desprover-nos, ou pelo menos afastar-nos de nossas crenças e opiniões favoráveis ou contrárias a disciplina.

Sob essa pretensão, inquietava-nos saber como se organiza o ER em escolas públicas situadas em estados que possuem bases normativas bem distintas, buscando identificar e compreender essencialmente as lógicas que norteiam a ação do ER na escola. O objetivo geral deste trabalho fora, portanto, compreender as articulações/desarticulações, congruência/incongruências presentes na ação curricular do ER em três estados brasileiros que possuem normativas para esse ensino bem distintas.

Tendo obtido dados que responderam nossas indagações, a pesquisa revelou também certos aspectos do ER inesperados, mas que, de certa forma, acabam configurando a realidade da disciplina. Por essa razão, iniciamos nossas considerações narrando algo que, a nosso ver, tanto quanto os dados formais coletados e apresentados anteriormente, traz indícios sobre uma face do ER na escola pública brasileira. Trata-se da dificuldade de adentrar esse universo, da dificuldade de obtenção de dados. Realizar a coleta de dados foi algo extremamente difícil!

No início da pesquisa, momento em que começamos a estabelecer contato com diferentes atores que pudessem nos auxiliar na tarefa, o professor Luís Antônio Cunha, pessoa de significativa contribuição em nossa trajetória investigativa no ER, já nos alertava sobre as dificuldades que tínhamos no Rio de Janeiro. O professor contava que a Secretaria estava “fechada atrás de muros de interdições” e que

dados “seriam muito difíceis de se obter, a menos que por “gente de dentro”. Com tom bem-humorado, em uma de suas respostas virtuais ainda brincou que precisaríamos de “técnicas quase de espionagem”.

Advertidos, mas sob esperanças de contrariar sua “profecia”, entramos em contato com a referida Secretaria de Educação, que nos indicou telefones de determinadas instâncias e que ao contactá-las não obtivemos sequer resposta. Diante desse quadro, seguimos modificando a metodologia de trabalho e contactando professores que gentilmente nos responderam, nos receberam e participaram da pesquisa até determinado momento. Momento este em que a coordenadora de ER, ao descobrir que eles estavam colaborando com a pesquisa, os aconselhou a não mais participar ou fornecer dados antes de um processo de autorização formal da Secretaria (algo que de início já havíamos tentado, sem sucesso).

Neste mesmo estado, durante a fase de questionário, também notamos que, por ser anônimo, foi mais fácil obter dados. Quando esses respondentes foram contatados via email para uma entrevista, nem todos quiseram. Suspeitamos que por traz dessa negativa poderia haver um certo medo de exposição ou aconselhamento a não participação de investigações que focalizam o ER. Essas suspeitas foram se confirmando à medida que uma professora que aceitou participar das entrevistas, por exemplo, se mostrou bastante insegura quanto ao local em que o procedimento iria se realizar. Ela preferia que fosse fora de lá, para, “evitar comentários”.

Posteriormente, já nas entrevistas pudemos perceber que uma militante contrária ao ER na escola pública, gerava certa tensão nas escolas e entre os professores da disciplina, pois, segundo eles, ela movia vários processos contra o ER.

Concomitantemente, realizando a investigação no Paraná e em São Paulo, vimos que, em se tratando de parcerias e autorizações em âmbito de Secretaria de Educação, o quadro visto no Rio não se diferencia totalmente nesses estados.

A responsável pela disciplina na Secretaria de Educação do Paraná, por exemplo, de início, no primeiro contato, se mostrou disposta a colaborar afirmando que iria levar nossa solicitação à equipe que com ela trabalhava. Entretanto, depois dessa consulta à equipe, notamos maior cautela para com nossa inserção (mesmo que virtual) nas escolas. Foi-nos solicitado, então, cópia do questionário para que

pudessem analisar junto às entidades (religiosas) que compunham a gestão da disciplina. Após enviarmos o questionário juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido (que também seria disponibilizado aos professores no intuito de demonstrar os parâmetros éticos em que nossa pesquisa se pauta), a resposta que nos veio é que não poderiam nos atender naquele momento, pois a funcionária técnica da disciplina do Departamento de Educação Básica em parceria com os técnicos pedagógicos de Ensino Religioso de uma associação Inter-religiosa, ao analisar a pesquisa referente à disciplina, entendeu que muitas das questões apresentadas no questionário induziriam à respostas tendenciosas que poderiam não representar a realidade existente nas Escolas Públicas do Estado em questão. Sugeriram que reformulássemos as perguntas para que futuramente as pudessem analisar novamente e, então, encaminhá-las aos professores que atuam na disciplina. Insistimos no contato buscando demonstrar a seriedade de nossa pesquisa, que estava atenta aos padrões éticos exigidos, que o questionário seria um primeiro instrumental a ser utilizado e que, dos respondentes, alguns ainda seriam selecionados para que conhecêssemos mais a fundo suas realidades de ensino na disciplina. No entanto, não obtivemos mais resposta alguma. O que nos fez, novamente recorrer diretamente a um número reduzido de professores interessados em participar da pesquisa.

Em São Paulo, os contatos iniciais não foram sequer respondidos pela Secretaria de Educação. Somente depois, com e-mails às Diretorias de Ensino, sob a indagação da existência ou não de aulas de ER sendo ministradas, é que tivemos algumas respostas, facilitando, assim, que contactássemos as escolas e buscássemos contato diretamente com o professor.

Para nós, esses acontecimentos revelam, por um lado, o quão *minado* pode ser o terreno do ER. Sendo um espaço de conflitos e disputas inegáveis, é compreensível que se queira esconder, ocultar essa realidade. No entanto, como profissionais da educação comprometidos com a melhoria da escola pública, isso também nos torna alheios, nos afasta de possibilidades investigativas que não estão propriamente interessadas em militar a favor ou contra o ER, ou em disseminar posturas puramente ideológicas sobre o ER, mas investigá-lo e analisá-lo em toda sua complexidade.

Por outro lado, vimos também uma imagem de subordinação político-administrativa por parte dos gestores acreditando ser a escola um campo de

reprodução de regras formais. Quando, por exemplo, a gestora do Paraná nos manda “ler as diretrizes para conhecer a realidade do estado”, desconsidera a autonomia e capacidades estratégicas da escola e do professor. A ação organizacional, vista por esses gestores, é entendida como produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de escolhas puramente racionais, reduzindo a escola e o ER apenas a sua face racional.

Talvez esteja aí uma das contribuições de nosso estudo; demonstrar aos gestores (sejam eles das Secretarias de Educação ou da própria escola) que escolas não são meros espaços de reprodução. Os atores quando demonstram fidelidades às regras formais, por vezes, o fazem para se proteger.

É preciso enxergar as escolas também como instâncias autoorganizadas e que os sujeitos que lá estão produzem e atribuem sentidos e interpretações às suas ações e que isso precisa ser considerado. Ainda no plano das orientações é indispensável considerar o ER do ponto de vista dos atores que participam de sua realização, sujeita a outros tipos de orientações, objetivos, interesses, estratégias, tomando por base outros tipos de regras, que não as formais. Advogamos que não basta decretar o ER, é preciso garantir a sua construção como disciplina a partir das representações e práticas dos atores. Não existirá ER que respeite a diversidade ou que atente para ela enquanto prevalecerem obstáculos institucionais e a identidade difusa do ER.

Essa compreensão impõe à gestão a necessidade de um tipo de ação mais ativa, um tipo de intervenção discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes.

Para, além disso, o ER caracterizado por disputas e conflitos será sempre um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas como resultado das diversas intervenções que neles se operam. Entre estado e ator, ou seja, entre política curricular e ação pedagógica residem contextos que interagem e cruzam elementos dessas duas pontas.

Visto isso, convém agora discutirmos sobre as questões específicas que foram colocadas neste trabalho e as considerações que fazemos a partir delas.

Como afirmamos, neste trabalho buscamos interpretar uma organização social formal (a escola) e mais especificamente uma parte de sua ação organizacional, o ER como disciplina que compõe o currículo escolar. Procuramos

revelar elementos intermediários da ação pedagógica onde se articulam ou são reconstruídos os elementos macro (estado/sistema educacional) e micro (práticas e contextos de ação).

Sob uma abordagem que admite o carácter complexo, heterogéneo e diverso da escola, pudemos ver que nela estão presentes diferentes atores, práticas e projetos que certamente influem em um modo de ser da disciplina estudada. Juntamente, os modelos teóricos convocados para a compreensão do ER na escola pública (racional e anárquico) permitiram-nos o contraste entre o contexto normativo e elementos que demonstrem conexões e desconexões entre objetivos formais e práticas atualizadas. Se não tivéssemos adotado esse olhar, ou se aceitássemos a orientação que nos veio de uma Secretaria para lermos as diretrizes para compreender o que é o ER, as infidelidades observadas poderiam não ter sido desveladas, talvez porque, simplesmente não teriam sido procuradas.

Por estudar comparativamente três estados cujas bases normativas se diferenciam quanto ao modelo de ensino, consideramos ser a maior infidelidade normativa justamente o afastamento dos três estados ao modelo de ensino prescrito. No Rio de Janeiro, onde o quadro da lei prevê oferecer o ensino confessional, tanto no plano das orientações quanto no plano da ação, não há correspondência prática no cotidiano das escolas. Em São Paulo, onde se espera o ensino de História das religiões, o que se efetiva são discussões filosóficas em torno do ser e de estar em sociedade. No Paraná, a interconfessionalidade que perpassa os normativos se transforma em aulas para discutir problemas cotidianos.

Vimos que a própria ordem burocrática pode produzir desconexões entre orientações distintas, como no Rio, onde há uma lei apontando a confessionalidade, mas, ao mesmo tempo, coexiste com ela o “currículo mínimo” produzido com características de interconfessionalidade (uma vez que reuniu apenas os credos dominantes credenciados na rede de ensino na seleção do que deveria ser ensinado). No entanto, são as razões internas e externas, percepções diversas do que é o ER e processos e dinâmicas institucionais que conduzem ou inviabilizam sua efetivação nos moldes previstos que configuram o ER para longe do que fora idealizado.

Portanto, estamos certos que, por mais que se pretenda envolver a realidade numa retórica de racionalidades, ela diverge significativamente dos normativos. Os atores escolares, sob uma racionalidade diferente daqueles que administram a

escola, desafiam o “modelo bem instalado” da burocracia racional. Embora não procurem sobrepô-lo, competem com ele na análise de certos fenômenos e na prática de certas ações.

Determinadas áreas de funcionamento da escola até podem ser consideradas como formais, como racionais, encontrando-se regulamentadas universalmente, mas estamos certos que em aspectos pedagógicos, que no ensino propriamente dito, embora haja constrangimentos normativos, as rupturas estão para além de desajustamentos ou disfunções burocráticas. Na verdade, revelam um outro modo de funcionamento da escola, algo que, apoiados nos autores que nos fundamentam, pode ser chamado de *anarquia organizada*.

Se, por um lado, a escola é local de encontro das políticas com a organização mediada por uma administração central, é também mediada por pontos de vista e estratégias de atores organizacionalmente situados.

Por fim, queremos considerar algo que, embora para nós não deva ter grande peso quando se trata do aspecto analítico da disciplina, inevitavelmente aparece quando tratamos o tema ER (seja em congressos, em aulas, ou mesmo em nosso exame de qualificação); referimo-nos ao nosso posicionamento sobre a disciplina.

Reconhecemos o ER como direito constitucional, como disciplina que compõe o currículo brasileiro, embora tenhamos claro que a disciplina foi colocada nesse espaço mediante uma série de pressões e embates, dos quais nós, por posições mais laicistas, não defenderíamos caso estivéssemos em posição de decisão naquele momento.

Sendo o ER um fato, cabe a nós nos posicionarmos sobre o tipo de ensino a ofertar a nossos alunos. Em termos normativos, o modelo que mais nos parece conveniente é o colocado em São Paulo, o de história das religiões. No entanto, essa possibilidade descaracteriza a necessidade da disciplina. História das religiões poderia ser um conteúdo dentro da área de História. Se visto como área de conhecimento, como no Paraná, que também pode ser uma perspectiva interessante do ponto de vista normativo, logo nos surge a inquietação: por que essa área de conhecimento e não outras igualmente importantes a compor o universo escolar, como antropologia, a economia. A resposta a essa questão nos parece muito mais uma questão de poder, de pressões externas do que de mérito propriamente, o que novamente nos faz tender a negação da disciplina no universo escolar. Quanto ao modelo de ensino adotado normativamente no Rio, esse não merece qualquer

espaço em meio educacional, pois fere explicitamente os princípios de laicidade do estado e tensiona a diversidade religiosa de nosso país.

Visto sob as perspectivas das práticas, com exceção de algumas situações vistas no Rio de Janeiro (contraditoriamente ao modelo normativo), as demonstradas nessa e em outras pesquisas afastam-se daquilo que acreditamos como possibilidade para disciplina e, portanto, nos fazem negá-la novamente.

Soma-se a isso fato de que o ER em contexto organizacional representa um fenômeno complexo, de múltiplas faces e características, ou seja, a idéia, o conceito e a prática do ER são ambíguos e tendem a refletir diversas realidades, o que conduz a diferentes formas de se conceber e classificar o ato de ensiná-lo na escola.

Portanto, a efetivação da disciplina em questão exige que aprofundemos, sobremaneira, nossas reflexões sobre seus fundamentos, realizações, significados e dimensões. Algumas proposições que ainda nos inquietam se referem aos resultados práticos produzidos por essa disciplina após a regulamentação em sistemas de ensino, essencialmente se visto pela perspectiva dos alunos. Inicialmente, intentamos conhecer a voz dos alunos por meio de grupos focais, algo que teve que ser retirado diante das dificuldades e impedimentos de coleta que foram sendo encontradas.

Assim, defendemos como tese que mesmo em estados brasileiros que regulamentam diferentemente o ER, há um movimento de atribuição de sentidos e interpretações dessa legislação que conduzem a ideais de práticas semelhantes movidas para o ensino da diversidade. Algo que, a nosso ver, como expusemos nesse capítulo, deveria ser uma preocupação de toda escola, de todas as disciplinas e não ser deixado para o ER que, por razões históricas e crenças diversas, pode reduzir a discussão das diferenças à dimensão religiosa, deixando de lado outras diferenças tão presentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALDRICH, Howard E. Paradigm Incommensurability: Three Perspectives on Organizations. In:_____. REED, Michael; HUGHES, Michael (eds.)/ **Rethinking Organization: New Directions in Organizational Theory and Analysis**. Newbury Park, CA: Sage, 1992. p. 17-45.
- BALL, STEPHEN. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. 1ª ed. Barcelona: Paidós, 1989. 301 p.
- BARNARD, Chester I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In:_____. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996. p. 167-189.
- BLAU, P. M.; SCOTT, W. R. **Organizações Formais**. São Paulo: Editora Atlas, 1979.
- BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. **Modern approaches to understanding and managing organizations**. São Francisco: jossey bass publishers, 1984.
- BRANCO, Jordana Castelo; CORSINO, Patrícia. O Ensino Religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, n. 2, dez 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/index.php>>. Acesso em 26 jul. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN)**. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 mar. 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.edutec.net/Leis/Educacionais/edl9475.htm>>. Acesso em: 1 mar. 2007.
- BREZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SEBERINO, R. V. et al. **Formação de professors**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRUNI, J. C. Há uma crise nas Ciências Sociais? In: _____. **O pensamento em crise e as artimanhas do poder**. São Paulo: Unesp, 1988.

BURREL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and organizational analysis: elements of the sociology of corporate life**. Great Britain: Heinemann Educational Books, 1979.

BUSH, Tony. **Theories of educational management**. London: Harper and Row, 1986.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), 57 (5), set/out 2004, p. 611-614.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio; (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COHEN, M, D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. Garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**. v. 17, n. 1, 1972. p. 1-25.

COHEN, M. D ; MARCH, J. G.; **Leadership and ambiguity: the American College President**. New York: McGraw – Hill, 1974.

COSTA, J. **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: ASA, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **Autonomização do Campo Educacional**: efeitos do e no ensino religioso. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, RELIGION, LAICITÉ, Sèvres, França, 2005. Disponível em:

<http://www.gper.com.br/documentos/automizacao_campo_educacional.pdf>.

Acesso em: 1 set. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 julho 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Protagonistas da luta pela laicidade do estado: A ótica educacional. Disponível em <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/>. 2011. Acessado em 25 de junho de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Seminário Religião na Escola: Pontos e Contrapontos. Debatedor - Mesa 1: **Diversidade Religiosa como parte da cultura: um tema transversal nas escolas públicas do estado de São Paulo**. Evento realizado na UERJ, em 06 de dezembro de 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37 n. 131, Mai/Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/index.php>>. Acesso em 26 jul. 2007.

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

DINIZ, D. LIONÇO, T. Educação e laicidade. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DINIZ, D. LIONÇO, T. Justiça religiosa: O principal desafio do Ensino Religioso. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

DINIZ, D., CARRIÃO, V. Ensino Religioso nas escolas públicas. In: DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB, 2010.

ELSTROM, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais, tradução de Ângelo Ricardo de Souza e Taís Moura Tavares - **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3. Porto Alegre, 2007. (p. 449-491).

ESTÊVÃO, Carlos V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

FISCHMANN, Roseli. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, Rio de Janeiro, 2006. p. 1-10

FONSECA, Judite Tabora da. **Do conceito de cidadania às práticas escolares de formação cívica**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)**. São Paulo: Editora Ave Maria, 1997.

FRICK, Loriane Trombini; Souza Dulcinéia Berigo de. Projetos bem-sucedidos em educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, Presidente Prudente, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In:_____. PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In:_____. SILVA, T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIUMBELLI, Emerson. O ensino religioso em escolas públicas do Brasil: notas de pesquisa. **Debates do NER (UFRGS)**, v. 14, jul/dez 2008.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro - registros e controvérsias. **Comunicações do Iser**, Rio de Janeiro, n. 60, 2004.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.

GOERTZ, J. P.; LeCOMPTE, M. D. **Etnografia y diseño qualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GOMES, R. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas, 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Mapa Da Produção Científica Do Ensino Religioso No Período De 1995 A 2010**. Disponível em: http://www.fonaper.com.br/noticias/140_mapa_do_er_2013_gper.pdf. Acesso em: 3 de novembro de 2013.

KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade e o ensino religioso. **II Jornada Interdisciplinar de Pesquisa em Tecnologia e Humanidades**, Agosto de 2012.

KOGA, Viviane Terezinha. O que pensam os alunos de 8ª série, de escolas estaduais, sobre o estudo. **IX Anped sul**, 2012.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Jan. 2015.

LIMA, Aline Pereira. **O uso da religião como estratégia de Educação Moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. Dissertação de Mestrado-Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unesp, Presidente Prudente, 2008.

LIMA, Aline Pereira. **O uso da religião em escola públicas de Presidente Prudente**. Relatório de Iniciação Científica - Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unesp, Presidente Prudente, 2005.

LIMA, Aline Pereira; MARTINS, Josiane Priscila Barbosa. **A Produção Do Conhecimento Sobre O Ensino Religioso A Partir Da Constituição Federal E Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Relatório de Iniciação Científica-

Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, FECILCAM, Campo Mourão, 2013.

LIMA, Licínio C. (Org). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011b.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12 n. 2, maio ago, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)**. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1998.

LIMA, Licínio C. **A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LIMA, Licínio C. Construindo um objeto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre escola. In: Joao Barroso (org). **O estudo da escola**. Porto: porto editora, 1996.

LOMBARDI, José Claudinei. O velho discurso que rege a história da educação. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 21 a 27 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju334/paq04.pdf. Acesso em: 06 out 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth (Coord.). **Currículo da Educação Básica (1996-2002)**. – Brasília : Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LUI, Janayna de A. **“Em Nome De Deus” Um Estudo Sobre A Implementação Do Ensino Religioso Nas Escolas Públicas De São Paulo**. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

MACEDO, Ana Paula. A supervisão de estágio como analisador da articulação interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital. **Revista Portuguesa de Educação** 24 (2), 2011, p. 81-110.

MACEDO, Donaldo. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.4, n.1, pp. 101-114, Jan/Jun 2004.

MALVEZZI, Meiri Cristina Falcioni. Regulamentação do ensino religioso na escola pública: a experiência do paraná entre 1990-2011. **Dissertação de mestrado**, Universidade Estadual de Maringá, 2012.

MARCH, JAMES G.; OLSEN, Johan P. **Ambiguity and Choice in Organizations**. Bergen, Universitetsforlaget, 1976.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In:_____. SILVA, T. (org.): **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MENDONÇA, A. A. de. **Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In:_____. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. Ed. Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Rita Lírio de. A inadequada escolarização do texto literário. **Revista Direcional Educador**, São Paulo, novembro, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Indicação n. 02/02 e Deliberação n. 03/02**, de 09 de agosto de 2002. Regulamenta o Ensino Religioso nas escolas da rede pública. Curitiba, 2002a. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d37cca3ae7ac904f03256c3800674987/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d37cca3ae7ac904f03256c3800674987/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30cpd68o30cg_.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Deliberação n.07/02**, de 06 de novembro de 2002. Define os conteúdos de Ensino Religioso na escola pública. Curitiba, 2002b. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/def/def_areas_ensrel.php>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Parecer n. 464/03**, de 06 de maio de 2003. Consulta acerca da Deliberação nº 3/02 – Ensino Religioso na escola pública. Curitiba, 2003. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/13fcffc2f20f293703256d8e004c7aa5/\\$FILE/PA%20464-03%20Pr%20254-03.doc](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/fef9bc43c12d0fe8032566c1006ce9e5/13fcffc2f20f293703256d8e004c7aa5/$FILE/PA%20464-03%20Pr%20254-03.doc)>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Deliberação n. 01/2006 e Parecer n. 01/2006**, de 10 de fevereiro de 2006. Estabelece normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/legislacao/deliberacao_01_06_ens_rel.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. **Parecer n. 31/2007**, de 09 de fevereiro de 2007. Esclarecimentos sobre o art. 7º da Deliberação n.º 01/06- CEE/PR que estabelece as normas para o Ensino Religioso no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/parana_arecer__31_07.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Instrução n. 001/02**, de 12 de novembro de 2002. Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de educação básica. Curitiba, 2002. Disponível em: <<http://www.gper.com.br>>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Da Educação Básica Ensino Religioso**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino fundamental. **Instrução Conjunta n. 005/04**, de 20 de agosto de 2004. Orienta a implantação do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Curitiba, 20 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/def/def_areas_ensrel.php>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Instrução n. 013/2006**, de 07 de novembro de 2006. Orienta a oferta do Ensino Religioso na rede Estadual de ensino do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivold=28>. Acesso em: 08 mai. 2014.

PERES, A. N. Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania Mundial. **A página da Educação**, ano 13, Dezembro 2004.

RIBEIRO, Henrique Melo Franco. **Formação de valores e atitudes: como professores do ensino fundamental enfrentam este desafio**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIO DE JANEIRO. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Básicas para o Ensino Religioso nas escolas estaduais**, s/d. Disponível em: <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/orientacoes%20rj.pdf>. Acesso em: 01 julho 2014.

ROSSO, Sadi Dal; BANDEIRA, Lourdes; COSTA, Arthur. Pluralidade e Diversidade das Ciências Sociais: uma contribuição para a epistemologia da ciência. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 231-246, jul./dez 2002.

SÁ, V. A influência do ambiente institucional sobre a estrutura das organizações educativas: Entre a aquiescência e a manipulação. **Actas dos ateliers do V**

Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Contextos Organizacionais e Organizações.

SÁ, V. **A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional.** Braga: Universidade do Minho/IEP, 2004.

SÁ, V. **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Director de Turma.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

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

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In:_____. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papyrus, 1997.

SÃO PAULO – **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2008

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 16/2001:** regulamenta o artigo 33 da Lei n.9.394/96. São Paulo. 2001.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE n. 07/2001.** Aprovada em 25-07-2001.

SÃO PAULO (Estado). Governo do estado. **Decreto N.º 46.802, de 5 de junho de 2002:** Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e dá providências correlatas. São Paulo. 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SE-21, de 29 de Janeiro de 2002.** Dispõe sobre as aulas de ensino religioso na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo.** São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002, Em cinco cadernos.

SARABIA, B. As atitudes: conceituação e sua inclusão nos novos currículos. COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de acção nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 69, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo E Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados. 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Daniela Vilaverde e. Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 103-126, jan./mar. 2007.

SILVA, Eugénio A. **O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004.

SILVA, Eugénio A. Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In:_____. LIMA, Licínio C. (Org). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença IN: Tomaz Tadeu SILVA (org). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, 133p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TOLEDO, Cesar de Alencar; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Religioso nas escolas públicas**. Trabalho apresentado na IV Jornada do HISTEDBR (Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil), na Universidade Estadual de Maringá, PR, ocorrido de 5 a 7 de julho de 2004. Disponível em:< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art9_14.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2013.

TOLEDO, Cesar de Alencar; MALVEZZI Meiri Cristina Falcioni. O processo de regulamentação do ensino religioso no estado do Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, XI, 2013, Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (...)**. Curitiba: Editora Campagnat, 2013. p. 29204- 29222.

TORRES, Leonor Lima. A cultura da escola perante a influência da comunidade:um estudo de caso numa escola portuguesa Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação**. n.º 56/1, julho de 2011.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 49, p. 435-451, Dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**. v. 21, n. 1, p. 1-19, 1976.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Questionário utilizado na pesquisa

Identificação e perfil	<p>Pergunta 1 - Estado onde atua como professor</p> <p>Pergunta 2 - Nome da escola</p> <p>Pergunta 3 - Endereço de e-mail pessoal</p> <p>Pergunta 4 - Telefone para contato</p> <p>Pergunta 5 - Formação inicial</p> <p>Pergunta 6 - Formação complementar (especialização, mestrado, doutorado, etc.)</p> <p>Pergunta 7 - Em que ano (s) você ministra o Ensino Religioso?</p>
Representações	<p>Pergunta 8 - Você acha que o Ensino Religioso deveria ser ministrado na escola pública brasileira?</p> <p>Pergunta 9 - Por que o Ensino Religioso deveria ou não deveria ser ministrado na escola pública?</p>
A presença da religião na escola	<p>Pergunta 10 - Para além da disciplina de Ensino Religioso é comum que as escolas desenvolvam práticas religiosas. Em sua escola, que momentos essas práticas se fazem presentes?</p> <p>Nenhum</p> <p>Em músicas que são cantadas em algum momento do dia</p> <p>Em símbolos (crucifixos, imagens de santos, livros sagrados, etc.)</p> <p>Em momentos de oração</p> <p>Na prática de professores que buscam ensinar princípios morais</p> <p>Na prática de professores que apresentam ensinamentos religiosos</p> <p>Em rituais programados (missas, cultos, etc.)</p> <p>Outros</p>

Organização da aula	<p>Pergunta 11 - Voltando à questão da disciplina específica de Ensino Religioso, qual (quais) é (são) o (s) principal (is) objetivo dela em sua aula?</p> <p>Pergunta 12 - Avalie os temas que seguem classificando-os de acordo com a presença nas aulas de Ensino Religioso, sendo 1 NADA PRESENTE e 5 MUITO PRESENTE</p> <p>Princípios morais ou éticos Lições bíblicas Bom comportamento Diversidade religiosa História das religiões Criacionismo Elementos do fenômeno religioso</p> <p>Pergunta 13 - Do que se ensina sobre o ER o que mais vale é... porque....</p> <p>Pergunta 21 - Como organiza sua aula de Ensino Religioso? Que materiais utiliza?</p> <p>Pergunta 22 - Daquilo que você ensina. o que você acha que os alunos MAIS aproveitam?</p> <p>Pergunta 23 - Daquilo que você ensina. o que você acha que os alunos MENOS aproveitam?</p> <p>Pergunta 24 - Uma boa aula de Ensino Religioso é aquela que...</p> <p>Pergunta 25 - Uma aula ruim de Ensino Religioso é aquela que...</p>
Conhecimento e utilização de normas	<p>Pergunta 14 - Você conhece leis ou normas sobre o Ensino Religioso?</p> <p>Pergunta 15 - Quais leis ou normas sobre o Ensino Religioso você conhece?</p> <p>Pergunta 16 - Dentre as regras colocadas pelo seu estado para esse tipo de ensino, quais você considera mais importante para um professor organizar sua aula?</p> <p>Pergunta 17 - Das normas/regras que você conhece sobre o Ensino Religioso o que você acha que MAIS funciona para os professores usarem dentro da escola?</p> <p>Pergunta 18 - Das normas/regras que você conhece sobre o Ensino Religioso o que você acha que MENOS funciona para os professores usarem dentro da escola?</p>
Formação recebida	<p>Pergunta 19 - Você já recebeu alguma formação específica para ministrar o Ensino Religioso?</p> <p>Pergunta 20 - Descreva/comente QUEM ofereceu e COMO foi a formação específica recebida para ministrar o Ensino Religioso</p>
Livre expressão	<p>Pergunta 21 - O que mais você gostaria de comentar sobre esse assunto?</p>