

## **ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA DE SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

Tamiris Alves **Muniz** – UFG

Ana Maria **Gonçalves** – UFG

### **Resumo**

A disciplina Ensino Religioso está presente nas escolas públicas brasileiras do período colonial aos dias atuais, o que faz dela uma disciplina tradicional no currículo. O presente trabalho busca explicitar como se deu a constituição dessa disciplina, principalmente entre os anos 1980 e 1990, que compreende um rico momento de discussão, implantação de políticas públicas para a área e de luta por sua consolidação curricular. A pesquisa busca demarcar como historicamente o Ensino Religioso se constituiu em disciplina escolar, integrou e permanece no currículo. Se insere no campo da história das disciplinas escolares e adota a perspectiva sócio-histórica de currículo. Os resultados indicam que a disciplina Ensino Religioso segue trajetória semelhante à de outras disciplinas escolares, mas guarda particularidades quanto aos padrões de configuração, que se revelam no fato de ter grupos externos ao campo educacional como sua comunidade disciplinar forte. Desta feita, o presente estudo alerta para a urgente necessidade de pensar a construção social dessa disciplina e problematizar sua presença no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; História das Disciplinas; Currículo.

## **ENSINO RELIGIOSO: HISTÓRIA DE SUA CONSTITUIÇÃO COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

### **Considerações iniciais**

A produção brasileira sobre história das disciplinas escolares vem estabelecendo diálogos diversos com o campo da Sociologia do Currículo e da História da Educação, com vistas a pensar as relações de poder que informam os processos de escolarização. Ao estudar a gênese e historicidade dos saberes escolares, essas pesquisas têm

encaminhado questionamentos quanto à “naturalidade” da presença das disciplinas no currículo das escolas.

Na esteira desses estudos, o presente trabalho busca analisar o processo histórico de constituição da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro, cuja permanência configura uma tradição, a despeito das polêmicas quanto à relação religião/educação, Estado/Igrejas. Parte do pressuposto que sua presença no currículo, salvo raras exceções, tem sido ignorada por pesquisadores do campo educacional brasileiro e tratada como algo dado e natural pela comunidade escolar.

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas brasileiras desde o período de colonização do país, tendo sido institucionalizado como disciplina nos anos 1930. Os anos 1980 e 1990 consagraram sua presença como disciplina no Ensino Fundamental, por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996/97), ao passo que urdiu uma nova configuração para a mesma, com vistas a sua consolidação no currículo.

Destarte, buscar-se-á problematizar o Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, especialmente entre os anos 1980 e início dos anos 2000, discutindo sua permanência como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental e parte integrante da formação básica do cidadão, conforme dispôs a LDB - Lei n. 9.475/97.

Trata-se, portanto, de analisar o papel e o lugar do Ensino Religioso como componente curricular a partir de sua configuração histórica. Demarcar onde esta disciplina encontra sua legitimidade, identificar os atores e grupos sociais envolvidos no trabalho para a sua inserção e permanência no currículo, os conflitos, as relações de poder e interesses, as mudanças de paradigmas, confessional, interconfessional e transconfessional, os significados atribuídos à mesma, sua finalidade educativa e a relação educação/Estado/laicidade/religião.

Para tanto, adotamos a perspectiva de análise sócio-histórica, ancoradas no referencial teórico-metodológico da História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares a partir das teorizações de André Chervel e Ivor Goodson, que concebem o currículo e as disciplinas escolares como um artefato cultural. Como fonte privilegiamos os documentos oficiais, a *Constituição Federal de 1988*, a *LDB/1996*, a *Lei n. 9.475/97*, que deu nova redação ao artigo referente ao Ensino Religioso na LDB e o *Parecer n.097/99* do Conselho Nacional de Educação, que dispôs sobre a formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas e, ainda, os *Parâmetros*

*Curriculares Nacionais de Ensino Religioso*, elaborado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER).

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

### **Aspectos teórico-metodológicos: a concepção de currículo e de disciplina escolar**

O entendimento acerca de currículo é bem amplo e diverso apontando para múltiplas e diferentes interpretações. Conforme Sacristán (2000, p. 34), o currículo se define como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Por essa acepção, o currículo é uma ferramenta de seleção da cultura, de organização do conhecimento, em contexto histórico determinado, uma construção social.

Nessa direção, Goodson (1995, p. 77) assinala que o currículo escolar é uma área de produção e reprodução social, “onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. O conhecimento selecionado, considerado socialmente válido, se corporifica na ideia de disciplina, que é um elemento organizador do currículo e constitui a forma mais tradicional de organização do conhecimento escolar.

Ao classificar o ensino e selecionar os saberes escolares, a disciplina escolar compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, passando, portanto, a se constituir em objeto de interesse dos grupos sociais dominantes, visto que inculca o conhecimento que se considera válido.

De acordo com Santos (1990, p. 21), o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos. Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, por sua vez, “estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e

político que a determinam”. O peso e influência de cada um desses fatores dependem do nível de desenvolvimento em que a disciplina se encontra, de sua relação com o campo educacional.

Em razão das forças que incidem sobre as disciplinas, Goodson (1997, p. 43) defende que, “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”.

Conforme Goodson (2008, p. 14), a própria “tradição de disciplinas escolares, [...] está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo”. Esses grupos são, em sua concepção, ao mesmo tempo, padrão de estabilidade e mudança das disciplinas e, por conseguinte, do currículo, uma vez que estão à frente de todo processo, trabalhando para a permanência de disciplinas nos currículos, determinando finalidades para cada uma delas, e propondo ajustes e reformas necessárias. Assegurada sua inserção no currículo escolar, a disciplina ganha força e poder, o que atrai outros públicos poderosos que corroboram para a sua permanência.

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

Chervel (1990) e Goodson (1995) defendem, ainda, que as disciplinas escolares são diferentes das ciências de referência, por isso, possuem uma autonomia relativa em relação a estas, dada a construção social, os mecanismos e encaminhamentos próprios que as envolvem, e a autonomia de que dispõe a escola nesse processo, que também produz saberes e veicula uma cultura própria.

Em razão das finalidades do processo educativo e das demandas sociais em jogo, uma disciplina pode se constituir enquanto tal, sem necessariamente estar integrada aos campos disciplinares de referência. Essa integração é mais uma exigência do processo de construção da disciplina, do *status*, da busca por identidade, do que dos próprios campos de referência, que, muitas vezes, são precedidos pela própria disciplina escolar. Assim, algumas disciplinas têm uma justificação cognitiva, científica, enquanto outras

se justificam basicamente pela utilidade de seus saberes, portanto, se apoiam em outra natureza que não a de ordem científica. (BITTENCOURT, 2003; CHERVEL, 1990)

A despeito dessa compreensão, a passagem de uma disciplina de caráter utilitarista, para uma abordagem mais acadêmica, com a criação de cursos de licenciatura, com formação de professores para atuar na área, é de grande importância na história de uma disciplina escolar. Trata-se do momento de sua organização e estruturação, o que, segundo Goodson (1995), corrobora para sua consolidação no currículo. Para esse autor, “o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica”. (GOODSON, 1995, p. 120)

Enfim, a disciplina escolar é um corpo de conhecimento elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade educativa, certa estabilidade curricular e dotada de organização própria para o ensino.

### **A inserção da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar**

A primeira ideia de Ensino Religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país, enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese e ensino da religião. Os jesuítas conduziram um projeto missionário e recorreram à educação a fim de inculcarem dogmas católicos. (SAVIANI, 2008) O Ensino Religioso ministrado naquele momento era um saber escolar, utilitário, que se entrelaçava aos demais saberes escolares, sem dispor de uma maior sistematização.

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

Conforme Saviani (2008, p. 179), “a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”. Assim, assistimos, a partir desse momento, o poderio da Igreja Católica como um fator externo ao campo educacional em defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas.

O processo de institucionalização do Ensino Religioso teve início com a Reforma Francisco Campos de 1931, tendo seu estatuto legal oficializado com a

Constituição de 1934, sob a denominação de *matéria* escolar. Nesse momento, configurou-se um corpo de conhecimento, delineou-se uma organização, visto que se definiu a obrigatoriedade de sua oferta. Essa institucionalização se deu num contexto de efervescência política, marcado pela chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, e de embate entre intelectuais defensores da laicidade do ensino e o grupo em defesa do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas.

Desde a Constituição de 1934, o Ensino Religioso é contemplado em todas as cartas constitucionais, assim como nas LDB, alcançando estabilidade curricular. Essa estabilidade se fez marcada por constantes negociações, ajustes e pressão, liderados pela Igreja Católica. Assim, a trajetória de construção da disciplina Ensino Religioso coloca em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional, acrescentando à sua história um acento diferenciado em relação à história de outras disciplinas escolares. Além disso, essa disciplina se constituiu enquanto tal sem uma ciência de referência, tomando como referência a cultura religiosa, da qual retira sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos.

### **A permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar**

A configuração que a disciplina Ensino Religioso assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social do país, que vivencia de forma mais acentuada a diminuição do número de católicos, o crescimento do número de evangélicos e o fortalecimento do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa. Esses novos grupos religiosos foram ocupando lugar no cenário social e político do país, quebrando a hegemonia católica e sua força na definição do modelo de Ensino Religioso. Nesse cenário, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outras igrejas, de forma a assegurar a oferta do Ensino Religioso, ainda que com a alteração do caráter confessional católico.

Todavia, a Igreja Católica permanece como maior entusiasta na defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando frente nos debates em favor de sua oferta. Sua ação evidencia maior organização interna, com a criação de grupos e encontros para pensar essa disciplina e orientar os trabalhos em sua defesa.

Nessa direção, em 1985, a Igreja Católica, através da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GREER), para orientar os trabalhos em torno da disciplina e se organizar para o processo Constituinte. No ano seguinte apresentou a Pastoral “*Por uma ordem*

*constitucional*”, que proclamava a disciplina Ensino Religioso como direito de todo cidadão, a ser garantida pelo Estado em horário normal das escolas oficiais de 1º e 2º graus, em caráter confessional. O GRERE promoveu ainda diversos encontros nacionais para pensar o Ensino Religioso e sua oferta nas escolas públicas, organizando, inclusive, manifestos em sua defesa, e publicou o documento n. 49 da Coleção de Estudos da CNBB sobre o Ensino Religioso, que, entre seus objetivos, pretendia ser um manual de defesa dessa disciplina na Carta Magna e nas leis posteriores. (JUNQUEIRA, 2002)

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

De acordo com Cunha (2013, p. 938), a inserção do Ensino Religioso na atual Constituição Federal resultou da pressão dos grupos religiosos, especialmente católicos, que “conseguiram fazer valer a determinação constitucional sobre a única disciplina escolar mencionada na Carta Magna”. Em sua opinião, esse feito representa a falta de autonomia do campo educacional diante das instituições religiosas, e está na raiz dos problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso no currículo, contrariando a laicidade do Estado e concorrendo para uma anomia jurídica.

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

Nessa fase, iniciaram-se os trâmites para regulamentar o capítulo da Educação na nova LDB. Logo, dois feitos importantes foram conseguidos: a organização de um periódico específico para a discussão do Ensino Religioso, que se materializou na publicação da revista *Diálogo*, e a fundação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), sob a liderança da CNBB, que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais, com objetivo de orientar e subsidiar o trabalho de professores,

associações e pesquisadores na efetivação da disciplina Ensino Religioso. (JUNQUEIRA, 2011)

A primeira sessão do Fórum foi realizada em 1996, em Brasília-DF, com vistas a garantir a presença do Ensino Religioso na LDB, a remuneração dos professores por parte do poder público e a elaboração de um currículo básico para a disciplina. Com o objetivo de apresentar suas demandas e pressionar o Congresso, a sessão terminou com uma visita à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação (MEC), momento em que foram realizados contatos oficiais importantes para a inserção da disciplina no currículo escolar. Nessa direção, em 1996 a CNBB publicou uma *Declaração ao povo brasileiro*, com o objetivo de defender o Ensino Religioso e solicitar, principalmente, o apoio dos deputados ao artigo referente a esse ensino, no sentido de suprimir a expressão "*sem ônus para os cofres públicos*". (JUNQUEIRA, 2011)

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

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

A proposta inédita de um modelo interconfessional resulta das mudanças no campo religioso, que reclamava o diálogo entre as várias denominações religiosas com vistas à criação de alianças e ao fortalecimento dos trabalhos com a disciplina. A abertura para o ensino interconfessional é, portanto, uma estratégia que caminha na direção de legitimar a oferta do Ensino Religioso e superar os problemas de distinção religiosa no âmbito da escola.

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



Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

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

Contudo, junto à proposta de estudar o fenômeno religioso em uma abordagem fenomenológica, científica, coexiste a finalidade religiosa, de instrução, de inculcação dos princípios e valores religiosos. O programa trabalha a ideia de que o ser humano é um ser de transcendência e que pelo conhecimento das orientações de vida dadas pelas religiões, “o educando instrumentalize o seu desejo de uma formação da consciência moral”. (FONAPER, 2009, p. 78) Não obstante, essa natureza, os PCNER representam o esforço para dar uma formatação pedagógica ao Ensino Religioso e assim investi-lo de um caráter mais escolar, aproximando-o das demais disciplinas escolares, e evidencia também o trabalho do FONAPER, como um importante padrão de estabilidade da disciplina.

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

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade

civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997)

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

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

De acordo com Cunha (2006, s/p), “a posição laica ficou ainda mais restrita depois da LDB e de sua reforma. A anterior oposição confessionalismo X laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo X interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada”. Além disso, a Lei n. 9.475/97 imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores, fato que não acontece com outras disciplinas curriculares, o que sinaliza um tratamento diferenciado quanto ao Ensino Religioso. Ademais, a omissão da União abriu possibilidade para que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrições de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada estado, municípios, acentuando as peculiaridades em torno dessa disciplina.

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo e nas legislações colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, o qual se pronunciou por meio do Parecer n.097/99. De acordo com Eunice R. Durham, relatora do Parecer, a diversidade de crenças religiosas da população brasileira e a diversidade das orientações estaduais e municipais impossibilita a previsão de uma diretriz curricular uniforme para

uma licenciatura em Ensino Religioso. Nesse sentido, o Parecer resolveu que não compete a União “autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional”. (BRASIL, 1999)

O não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento diferenciado que a mesma recebe em relação às demais disciplinas do currículo e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração.

O Ensino Religioso assenta sua legitimação social no fato de a religião ser um elemento importante da cultura brasileira. Contudo, a inexistência de um curso de licenciatura na área afeta diretamente sua organização, sua identidade pedagógica e a mantém vulnerável à ação dos grupos favoráveis a laicidade do ensino e concorre para que a disciplina seja assumida por professores licenciados em outras áreas do conhecimento, muitas vezes, como um meio para complementarem sua carga horária, constituindo entraves para a sua consolidação no currículo escolar, conforme o padrão de configuração definido por Goodson (1995).

No que se refere ao modelo de Ensino Religioso, a despeito da vedação de qualquer forma de proselitismo e da proposta de um novo paradigma, os direcionamentos para essa disciplina apontam para a questão religiosa, a abordagem cristã e confessional. Tal fato está associado à crise vivenciada pelo sistema educacional, que se manifesta na dificuldade em lidar com os problemas de indisciplina, de violência no âmbito da escola, de promover uma formação moral e ética dos alunos, o que tem levado professores e gestores a buscarem socorro nessa disciplina cotidianamente, sem problematizar sua natureza, corroborando para a representação criada de que o ensino religioso é o único capaz de fornecer formação moral ao indivíduo.

Em meio a todas essas questões e tensões, em 2010, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e discriminou a composição do currículo, assegurando a presença do Ensino Religioso como componente da base nacional comum. (BRASIL, 2010)

A despeito dessa omissão e de não apresentar maiores direcionamentos acerca da forma como a disciplina Ensino Religioso deve ser tratada, essa Resolução é importante na medida em que reconhece o Ensino Religioso junto às outras disciplinas e legaliza sua presença no currículo, assegurando sua permanência, por conseguinte, reafirmando-a na tradição curricular brasileira.

## **Considerações finais**

A trajetória do Ensino Religioso até se constituir em disciplina escolar, assim como sua permanência no currículo, coloca em evidência sua construção social e histórica, as relações de poder e interesses que a forjaram, na qual se destaca a natureza reguladora da religião, e, por conseguinte, a atribuição dada a essa disciplina como elemento fundamental na formação moral do cidadão brasileiro, que encontra legitimidade nos valores propalados pelo cristianismo.

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

A despeito das mudanças no cenário religioso e social, de novos grupos que se colocaram em defesa do Ensino Religioso, particularmente o FONAPER e as igrejas evangélicas, a Igreja Católica permanece como instituição religiosa e grupo social dominante, com maior poder mobilizador na defesa desse ensino, principalmente em virtude do papel desempenhado pela CNBB e o GRERE, criados em seu interior. Dessa forma, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo continua atrelada a dimensões sociais específicas, no caso, a religião e as igrejas, principalmente, a Igreja Católica.

O sucesso alcançado por esses grupos explica-se, em parte, com base no que diz Goodson (2008, p. 146): “quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar”. O campo religioso, dominado pela Igreja Católica, seguido das igrejas evangélicas, é um campo bastante poderoso, que aglutina quase a totalidade da população brasileira. Em razão da sua força e poder mobilizador junto aos fiéis, o campo religioso é um elemento de pressão sobre o campo

político. Juntos, esses campos influenciam o campo educacional, conduzindo a presença do Ensino Religioso no currículo escolar ao longo do tempo. (CUNHA, 2013)

Corrobora com esse processo a característica marcadamente religiosa da sociedade brasileira. Dessa forma, a oferta do Ensino Religioso é uma imposição externa ao meio escolar, mas, é, ao mesmo tempo, aceita e legitimada por essa comunidade em razão da religião ser um elemento constitutivo da cultura brasileira, que é apropriada pela educação em sentido lato e estrito. Conforme atesta Forquin (1993, p. 16), o que a escola transmite é sempre algo da cultura. É “um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores”.

Ademais, o interesse em garantir a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo, principalmente por parte da Igreja Católica, não é uma mera forma de demonstrar poder, de demarcar espaço na escola, mas de interferir na formação dos cidadãos. Isso porque, de acordo com Chervel (1990, p. 192), a disciplina é um modo de transmissão cultural que se dirige aos alunos, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”.

Não obstante, se tratar de uma disciplina tradicional no currículo escolar, o Ensino Religioso apresenta particularidades em relação às demais disciplinas escolares, quais sejam: não possui uma tradição acadêmica, por isso mesmo, não tem um corpo docente especializado, o que acentua o peso dos fatores externos em sua configuração, compromete sua organização interna, sua identidade pedagógica, bem como sua consolidação no currículo escolar. Afinal, conforme Goodson (1995), para consolidar no currículo, a disciplina escolar deve se tornar interesse das universidades e se constituir também em disciplina acadêmica. Nessa perspectiva, o Ensino Religioso ainda não está consolidado como disciplina escolar, mas tem caminhado nessa direção, dado o empenho dos grupos que atuam em sua defesa, principalmente do FONAPER, que realiza gestão para que o MEC autorize a criação de cursos de graduação na área.

A essa particularidade soma-se o fato de ser atribuído aos sistemas de ensino, conforme decidiu a Lei 9.475/97, a definição dos conteúdos e as normas para a habilitação e admissão dos professores, num regime de colaboração com a sociedade civil, constituída por diferentes denominações religiosas. Em nenhuma outra disciplina escolar vemos o Estado agir dessa forma, abrindo mão de seu poder regulador, deixando de definir os conteúdos e elaborar os programas curriculares. Outras particularidades

que marcam sua constituição são: o caráter facultativo de sua matrícula e sua não integração às 800 horas mínimas relativas ao curso do Ensino Fundamental.

Nesses termos cabe indagar: se não há possibilidade de definir quais deveriam ser os conteúdos, habilitação e critérios para admissão dos professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas porque o Estado é laico, ou seja, ele não pode se pronunciar em matéria de religião, como justificar o Ensino Religioso nas escolas públicas? A quem cabe definir a formação e contratação de professores? O que pensam os professores acerca do Ensino Religioso? Quais concepções têm determinado suas práticas?

A despeito dessas peculiaridades e suas problemáticas, cabe ressaltar que o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional, com mais características disciplinares. Isso porque é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica e componente da base curricular comum e, principalmente, possui parâmetro curricular, os PCNER. Por conseguinte, o Ensino Religioso possui definição do seu objeto de estudo, dos objetivos, conteúdos e avaliação, com aporte científico nas Ciências da Religião, abertura ao diálogo indisciplinar, o que também corrobora para a sua estabilidade e consolidação curricular.

Consideramos que todo esse processo para assegurar a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo, as propostas epistemológicas e curriculares apresentadas, sua ressignificação, bem como os textos legais que normatizam sua oferta, são fruto de um processo de apropriação, de invenção de tradição, onde se apresentam elementos “novos”, mas reveladores de continuidade com o passado, na medida em que se fundamentam nos valores religiosos, envolvendo uma operação de controle. Esse processo sinaliza a criação e reprodução social que caracteriza o currículo e as disciplinas escolares, relativo às ideias defendidas por Goodson (1995, p. 120), de que as disciplinas são “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança”.

Nesse sentido, a mudança de um paradigma confessional, para o interconfessional e depois fenomenológico sinaliza as mudanças que ocorreram no interior dessa disciplina, na sua forma e conteúdo, em sua articulação com o contexto sócio-histórico em que está inserida. Consideramos que o paradigma fenomenológico é um avanço, na medida em que se abre para uma abordagem científica do fenômeno religioso e propõe uma ruptura com o ensino confessional que historicamente marcou essa disciplina. No entanto, reconhecemos que essa proposta representa mais uma

estratégia no sentido de assegurar a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar em face das mudanças no cenário religioso e social, envolvendo novas relações de poder e interesse, mas que trazem em seu bojo elementos tradicionais que fazem parte do imaginário social, que norteiam os grupos que estão à frente da organização desse ensino, de forma que sua finalidade educativa ainda se fundamenta na formação religiosa e, por isso mesmo, deve ser problematizada, assim como deve ser problematizada a finalidade forjada para essa disciplina, a promoção da formação moral do educando, a qual deve ser de responsabilidade da escola e se assentar em bases laicas.

Enfim, a trajetória do Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro nos anos 1980/90 foi marcada por um trabalho para legitimá-lo, consolidá-lo como disciplina no campo educacional, dado o alcance de sua legitimidade social e sua condição legal. Trabalho esse, marcado por um processo de ressignificação frente às mudanças no cenário religioso e social, de apropriação de elementos escolares com objetivo de investi-lo de um caráter mais educacional, de equipará-lo às demais disciplinas escolares. Assim, consideramos que a disciplina Ensino Religioso está mais disciplinada do que antes, portanto, em vias de consolidação no currículo.

Destarte, é importante questionar sua presença no currículo – suas finalidades, objeto de estudo e práticas – ao invés de tomá-la como algo dado, natural, sem atentar para os mecanismos de produção, as relações de poder e interesses que abarcam sua construção histórica. Reconhecemos a importância da discussão do elemento religioso no âmbito da escola, haja vista ser um elemento constitutivo da cultura, o qual exerce forte influência na sociedade, e por isso mesmo, é imprescindível no currículo. Portanto, é importante questionar a oferta da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar, sua finalidade educativa, seu paradigma de ensino, sua filiação social, para assim, pensar o lugar do elemento religioso na escola, em uma perspectiva crítica e laica. Logo, é urgente que o campo educacional, a academia, se coloque efetivamente no debate acerca dessa disciplina e questione sua oferta, a forma como tem sido livremente conduzida por setores externos ao campo educacional, deixando, de se refugiar na propalada falta de autonomia em relação ao campo político e religioso.

## **Referências:**

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 09-38.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 09 abr. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.475**, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul.1997. Seção I. Disponível em: <www..mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2012

BRASIL. **Parecer n.097/99**. Sobre formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

BRASIL. **Resolução n. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, s/p, 2006. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/revista>. Acesso em: 13 jun. 2012.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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