

AUTONOMIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL: efeitos do e no ensino religioso

AUTONOMY IN THE EDUCATIONAL FIELD: effects from and on religious education

Luiz Antônio Cunha

Professor titular de Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFRJ

<http://www.luizantonio.cunha.nom.br/>

RESUMO

Com base no conceito de campo, de Pierre Bourdieu, o autor analisa as vicissitudes do processo de autonomização do campo educacional no Brasil, focalizando, para isso, o Ensino Religioso nas escolas públicas. Ao longo da argumentação, o texto focaliza protagonistas diretamente envolvidos nos conflitos do campo e examina a legislação sobre essa questão, no nível federal e nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, a qual é referidas à conjuntura política e social. O artigo conclui que, embora seja geral a tendência de perda de autonomia do campo educacional brasileiro, em proveito do campo político e do campo religioso, ela ocorre num grau menor em São Paulo do que no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Ensino religioso; Ensino laico; Educação brasileira; Campo educacional; Ensino público

ABSTRACT

Based on Pierre Bourdieu's concept of the social fields, the author analyzes the changes in autonomy in the educational field in Brazil, focusing on religious education in public schools. Throughout the text, the focus is on the protagonists directly involved in conflicts in that field. The author also examines the legislation related to the issue on the federal level and specifically in the states of Rio de Janeiro and São Paulo within the present political and social context of these states. The article concludes that although there is a general tendency towards a loss of autonomy in Brazilian education in benefit of the political and religious sectors, this tendency is shown to be less in the state of São Paulo than in the state of Rio de Janeiro.

Key words: Religious education; Laic education; Brazilian education; Educational field, Public education

AUTONOMIZAÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL: EFEITOS DO E NO ENSINO RELIGIOSO ¹

Luiz Antônio Cunha

A autonomia do campo ² educacional é reivindicada há muito tempo pelos educadores brasileiros. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), essa questão ocupou lugar de destaque, ainda que pouco valorizada pelos analistas recentes desse documento-monumento da educação brasileira. Vejamos algumas linhas traçadas pelo Manifesto a esse respeito.

A educação pública estaria sendo subordinada, no Brasil, a interesses transitórios (também chamados de subalternos), expressão, por sua vez, de caprichos pessoais ou de apetites de partidos políticos. Ela estaria sendo assaltada por poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que decorrem de suas funções próprias.

O Manifesto não ignorou a ambigüidade política do campo educacional. De um lado, a autonomia reclamada diante do Estado; de outro, o apoio indispensável do Estado, para que a autonomia fosse possível. O Estado teria responsabilidade na situação atual da educação, porque nem sempre soube ou não quis impedir a atuação dos interesses escusos e as intromissões indevidas. No entanto, é o Estado que teria o poder de criar condições para a autonomia desejada, em suas diversas dimensões.

Além da autonomia *diante dos governos*, o Manifesto clamou por autonomia *para* uma atuação definida a partir de dentro do campo educacional: seria necessário que os educadores dispusessem de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica. Só assim, a “direção da função educacional” teria os meios materiais para realizar seus fins próprios.

¹ Este texto foi redigido com base em comunicação elaborada em colaboração com Ana Maria Cavaliere, professora da Faculdade de Educação da UFRJ, e apresentada pelo autor no colóquio “Éducation, Religion, Laïcité”, em outubro de 2005, promovido pela Association Francophone d’Éducation Comparée – AFEC, realizado em Sèvres, França.

² Campo é um espaço de luta de agentes e de instituições pelo monopólio da violência simbólica legítima no seu interior e pela posse do *capital* próprio desse campo. É nesse sentido que se pode falar do campo religioso, do campo político, do campo artístico, do campo educacional. As relações de força simbólicas que demarcam os limites de cada campo estão baseadas nas relações de força material entre grupos e/ou classes sociais, dominantes e dominados, mas de uma maneira tal que as dissimulam e as reforçam. Os campos têm diferentes graus de autonomização, isto é, graus com que o *capital* e as regras de disputa por sua posse estão definidos como próprios, não sendo redutíveis às dos demais. A autonomização dos campos não é uma necessidade intrínseca da sociedade, mas resulta das lutas em torno de interesses específicos de agentes e de instituições, tendo, sempre como base nas relações de força entre grupos ou classes. (Bourdieu, 1974)

Mas os meios materiais não deveriam se resumir às verbas previstas nos orçamentos, pois elas sempre estariam sujeitas às crises das finanças dos governos ou às oscilações do interesse dos governantes pela educação. Para que a autonomia existisse efetivamente, seria preciso instituir um fundo educacional, composto de patrimônio, de impostos específicos e de rendas próprias. Todos esses recursos seriam administrados e aplicados no desenvolvimento da obra educacional, pelos órgãos de ensino incumbidos de sua direção.

Na mesma linha, o Manifesto reclamou autonomia para a educação *diante* das classes sociais. A educação deveria se desprender dos interesses de classe a que vinha servindo, deixando de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social dos indivíduos. O Manifesto postulou que deveria ser reconhecido a todo o indivíduo “o direito a ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.” Neste sentido, a educação deveria alargar sua finalidade para além dos limites das classes, de modo a formar uma hierarquia democrática, com elites recrutadas em todos os grupos sociais, a quem se abririam as mesmas oportunidades de educação.

A terceira dimensão da autonomia educacional, abordada pelo Manifesto, foi a laicidade. Ele se posicionou incisivamente contrário ao decreto 19.941/31, que facultou o ensino da religião nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, em todo o país, pondo fim ao princípio republicano da laicidade do ensino público.

Mesmo sem denunciar o absurdo do caráter facultativo depender do *requerimento da dispensa* do ensino religioso, não do *requerimento para que fosse oferecido*, o Manifesto reconheceu o caráter essencialmente proselitista de “seitas e doutrinas” nele interessadas: o proselitismo exerceria um efeito perturbador na educação, comprometendo a escola única que se pretendia implantar.

Em suma, o Manifesto defendeu a autonomização do campo educacional diante do campo político, do campo religioso, do campo econômico, assim como das classes sociais que lhes estão subjacentes e que se reforçam a partir de seu funcionamento.

Neste texto, vamos retomar essa questão, focalizando os dias atuais e nos restringindo à questão do ensino religioso (ER) nas escolas públicas. Para melhor analisar essa questão, será dada atenção especial aos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, de modo a mostrar a existência

de processos diferenciais de autonomização do campo educacional, pelo menos no que concerne à dimensão da laicidade, na linha traçada pelo Manifesto.

Antecedentes e contexto

Para se compreender a história recente do ER nas escolas públicas brasileiras é preciso retroceder ao fim da ditadura militar e à Assembléia Constituinte de 1987/88, que trouxeram novo alento aos grupos que defendiam a laicidade nas escolas públicas. Ao início do processo que levou à promulgação da Constituição, parecia que se restabeleceria uma aliança entre liberais, socialistas e religiosos evangélicos, em defesa da laicidade, só que, agora, com um componente novo: a presença de instituições culturais e científicas, capitaneadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, o que elevou o patamar dos debates.

A mudança de posição dos deputados evangélicos, beneficiados pelo apoio católico a sua demanda de legalização do controle, pelas igrejas, dos meios de comunicação de massa, fez com que eles, em contrapartida, apoiassem a oferta obrigatória do ER nas escolas públicas, mas facultativa para os alunos.

Uma comparação mostra o efeito da atuação vitoriosa dos defensores do ER contra os defensores da educação laica nas escolas públicas. A emenda popular³ que continha o apoio à laicidade recebeu 280 mil assinaturas, enquanto que o apoio à manutenção do ER nas escolas públicas foi subscrito por 800 mil pessoas.

No que diz respeito ao tema central deste texto, a Constituição reeditou, aproximadamente, os termos de suas quatro antecessoras,⁴ com a seguinte determinação: “O ER, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.”

Promulgada a Constituição Federal, em 1988, as unidades da Federação promoveram a elaboração de suas próprias Constituições, que foram aprovadas no ano seguinte. Em algumas assembleias constituintes estaduais, os grupos confessionais conseguiram a extensão

3 As emendas populares foram iniciativas de entidades da Sociedade Civil para encaminhar demandas sociais aos constituintes, no biênio 1987/88.

4 Constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967.

do ER para as escolas públicas de nível médio, assim como a exigência de habilitação própria para os professores dessa disciplina.

Mesmo com o enfraquecimento da posição laica, pela derrota sofrida na Assembléia Constituinte, o Congresso Nacional criou, anos mais tarde, uma limitação para o ER nas escolas públicas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o dispositivo constitucional sobre o ER foi incorporado, com a restrição de ser oferecido “sem ônus para os cofres públicos”. Segue abaixo o artigo 33 da LDB:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecida sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Pouco tempo durou essa formulação. Um projeto de lei proposto pelo Ministro da Educação, três meses após a promulgação da LDB, determinava mudança no artigo sobre o ER nas escolas públicas. Esse projeto foi fundido, no Congresso Nacional, a dois outros, de iniciativa parlamentar. Os três projetos foram gerados no campo da centro-direita do espectro político, mas o relator do projeto substitutivo, que logrou aprovação, foi um deputado sacerdote católico, militante de partido de centro-esquerda, Padre Roque (PT-PR).

O projeto teve tramitação rapidíssima, e resultou na lei 9.475/97, que deu a seguinte redação ao 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, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo 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.

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

Tão ou mais importante do que as expressões empregadas no novo texto foram duas supressões. Primeiro, o fim da restrição ao emprego de recursos públicos para cobrir os custos do ER nas escolas públicas. Segundo, a supressão do interconfessionalismo como modalidade

expressamente reconhecida de ER. A primeira omissão abriu caminho para a negociação, em cada unidade da Federação, entre as organizações religiosas e os governos estaduais e municipais para o financiamento de seus agentes no ensino público. A segunda omissão forneceu um reforço simbólico aos grupos que, dentro das entidades religiosas, pretendiam manter o caráter confessional, em detrimento dos que defendiam substituí-lo por um denominador comum às diferentes religiões.

Vale destacar que os sistemas estaduais de ensino receberam a atribuição expressa, até então implícita, de definir os conteúdos do ER, inclusive de estabelecer normas para a habilitação e a admissão de professores, desde que ouvida entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Tudo somado, 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.

Com base no capital político acumulado durante o processo constituinte, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil aperfeiçoou sua atuação hegemônica, mediante a criação do Fórum Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, entidade civil que congrega sócios individuais e institucionais. Suas atividades consistem na organização de congressos e colóquios, na promoção de cursos a distância, na publicação de livros didáticos e de uma revista temática, além de manter uma página na internet.

O FONAPER atua em todo o país, e desenvolve uma dupla atividade. No interior do campo religioso, ele exerce a posição diretiva da Igreja Católica sobre as demais confissões religiosas, especialmente as do espectro cristão; fora desse campo, ele exerce influência sobre os campos político e educacional. Essa influência tem o sentido da defesa da efetivação do ER nas escolas públicas e da inclusão, na legislação de cada sistema, de um conteúdo interconfessional, com professores credenciados pelas entidades religiosas, inseridos no corpo docente por concursos públicos e remunerados pelo Estado.

A atuação do FONAPER tem se mostrado eficaz diante da maior diversidade e do menor controle burocrático das Igrejas Evangélicas, sem falar nas demais religiões, com menor grau ainda de institucionalização como os cultos afro-brasileiros. Assim é que, uma após outra, as

unidades da Federação vêm aprovando leis que incorporam, em alguma medida, a plataforma daquela entidade. Certamente, mais difícil será transformar as determinações legais em práticas efetivas.

Entre as determinações da Constituição, das leis e dos pareceres dos conselhos de educação, por um lado, e a realidade escolar, por outro, existe um abismo. No que concerne ao ER, ele é profundo. Uma das margens desse abismo são os grandes problemas materiais dos sistemas públicos de educação, que fazem com que o ER seja deslocado para o fim da lista das prioridades escolares. A outra margem é definida pela hegemonia católica no âmbito da administração dos sistemas de ensino.

No decorrer dos anos, o ER assumiu, na prática, as mais diferentes formas: desde a mera ausência, diante das carências de docentes, até a pura e simples obrigatoriedade de fato – neste caso, do catolicismo.

Com ou sem a disciplina ER, é comum, nas escolas públicas brasileiras, a presença de práticas religiosas mais ou menos explícitas, predominantemente católicas. Ritos escolares, festas cívicas e materiais didáticos, estão frequentemente permeados de componentes religiosos, assim como é comum a oração ao início dos trabalhos ou das refeições. Apesar disso, as políticas de oficialização do ER encontraram uma resistência passiva no interior das escolas, principalmente em grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo, onde há muito predomina, no setor público, uma cultura escolar laica difusa. No entanto, ocorre uma adesão ao ER por parte dos professores, ainda que de modo reticente e passivo, revelando que o laicismo já alcançado vem sendo minado. Tudo indica que isso se deve ao agravamento das dificuldades sentidas pelos professores em seu trabalho cotidiano. Os desafios a sua autoridade crescem com a heterogeneidade sócio-cultural dos alunos, que aumenta na medida mesma da migração campocidade e inter-regional.

Não se pode deixar de considerar que a escolarização universal, ou quase, das crianças e jovens brasileiros de 7 a 14 anos deu-se há menos de uma década. Além de recente, a extensão da escolaridade não foi acompanhada dos recursos materiais e humanos necessários a sua efetividade. Ao lado disso, o problema da violência urbana instalou-se nas grandes cidades. O envolvimento de crianças e jovens no tráfico de drogas é crescente em populações moradoras de bairros populares, e traz para dentro das escolas as drogas, as disputas entre gangues rivais,

e até mesmo as armas. Frente a isso, a disposição favorável para com o ER aumenta entre os professores dos centros urbanos, com base no que eles diagnosticam como sendo a perda, entre a população jovem, dos valores morais e das referências básicas da vida em sociedade, e na presunção de que essas aulas poderão contrarrestar essa tendência.

Todo esse ambiente favorece a que a religião passe a ser vista, pelos professores, como a última chance para se dar conta daquilo que a política e a própria educação escolar não foram capazes de resolver: a rejeição da violência e o respeito aos direitos humanos.

Passemos, agora, a focalizar a situação jurídico-política do ER nas escolas públicas nos dois mais importantes Estados do país, Rio de Janeiro e São Paulo.

RJ e SP: similitudes e contrastes

É incontestável que os Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo são os mais importantes do país, nos domínios político, cultural e econômico. Suas capitais são as duas maiores cidades do Brasil, ambas núcleos de mega regiões metropolitanas.

O Rio de Janeiro foi a capital política e o principal centro econômico- financeiro do país durante dois séculos. No entorno dessa cidade surgiram as plantações de café que sustentaram o Império, assim como as manufaturas, já ao início do século XX. Mas as perdas são recorrentes em sua história. Foi superado por São Paulo na hegemonia da produção cafeeira, ainda no século XIX, e na manufatura, na terceira década do século XX. Em 1960, perdeu para Brasília a posição de capital política, que detinha desde o século XVIII, e, em 1974, a cidade foi incorporada ao homônimo e vizinho estado, do qual tornou-se capital. Essa fusão não produziu um estado mais forte, como o empresariado e a tecnocracia esperavam. Ao contrário, durante as últimas décadas, reforça-se o diagnóstico de seu esvaziamento econômico, apesar dos rendimentos da recente exploração de petróleo.

O Estado de São Paulo, em contrapartida, vem contabilizando ganhos em termos de prosperidade econômica, tanto na agropecuária quanto na indústria e nos serviços. Ao contrário do Rio de Janeiro, que sofreu os efeitos da forte presença do Governo Federal (na capital) e de uma decadente burguesia agrária (no interior), as elites paulistas usufruem um sentimento de autonomia (até mesmo de auto-suficiência) não encontrado nas demais unidades da Federação.

Na sua história recente, o Rio de Janeiro gerou forças políticas com características populistas e lideranças com forte expressão carismática, mas que não tiveram sucesso em sua rotinização. (Freire e Sarmento, 2004) O uso político de forças religiosas, em especial as de confissão evangélica pentecostal, é superior à de qualquer outro estado. (Márcia Pereira Leite in Birman, 2003) Em São Paulo, desenvolveu-se uma base de poder político urbana, que deu origem aos dois partidos de feição inovadora, que capitanearam as coalizões nacionais dominantes nos últimos dez anos: o Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, partido de quadros, de centro-direita; e o Partido dos Trabalhadores - PT, partido de massa, de centro-esquerda.

No que concerne ao tema deste texto, Rio de Janeiro e São Paulo diferem, particularmente, na estrutura do campo religioso e do campo educacional.

Enquanto o campo religioso se caracteriza, em São Paulo, pela forte presença da “Igreja Católica progressista”, no Rio de Janeiro, é marcante a presença da tendência “conservadora”, que dirige a Arquidiocese há décadas. Essa diferença é importante para a compreensão do apoio das autoridades católicas a diferentes versões do ER nas escolas públicas.

O campo educacional mostra maior peso da participação estatal em São Paulo onde é mais elevada a proporção de crianças e jovens atendidos pelas escolas públicas de educação básica, em comparação com o que ocorre no Rio de Janeiro (85% contra 77%). O grau de integração do sistema de educação em São Paulo é maior do que no Rio de Janeiro, a julgar pelo papel desempenhado pelos respectivos conselhos estaduais de educação. Embora os membros do conselho de São Paulo sejam escolhidos diretamente pelo Poder Executivo,⁵ sua atuação revela uma tendência de maior autonomia do que o do Rio de Janeiro, escolhidos pelo Poder Executivo, pelo Poder Legislativo e por entidades sindicais.⁶

⁵ O CEE-SP é formado por 24 membros, escolhidos e nomeados pelo Governador do Estado.

⁶ O CEE- RJ é formado por 21 membros, escolhidos da seguinte forma: 8 membros de livre escolha do Governador do Estado; 8 membros escolhidos pelos deputados estaduais; e 5 membros escolhidos pelos sindicatos de trabalhadores do sistema público de educação.

O ER no Rio de Janeiro

Por iniciativa do deputado Carlos Dias, ligado à Arquidiocese e militante da Renovação Carismática Católica, a Assembléia Legislativa aprovou a lei 3.459, de 14 de setembro de 2000, com base em ampla maioria, que estabeleceu normas para o ER em todas as escolas públicas da rede estadual. O Governador do Estado, Anthony Garotinho, que aderiu a uma denominação evangélica não pentecostal, durante seu mandato, sancionou a lei, numa inesperada aliança tácita entre as expressões políticas de ambas as confissões.

A lei ampliou a faixa de obrigatoriedade no oferecimento do ER em relação ao que a Constituição Federal obriga. Nesta, apenas as escolas públicas do ensino fundamental devem oferecer tal disciplina. A lei estadual ampliou essa incidência para toda a educação básica, isto é, para a educação infantil, o ensino médio e a educação profissional, deixando implícito seu oferecimento em todas as séries. A lei não especificou o número de aulas nem as séries em que seriam oferecidas, mas manteve a carga horária total em cada uma. Admitia-se, implicitamente, que a oferta de ER seria feita *no lugar de outra atividade*, a determinar. Mesmo proibindo o proselitismo, a lei reforçou o poder das instituições religiosas na formação e no credenciamento dos docentes, bem como na definição do conteúdo da disciplina.

O ponto mais controverso da lei foi a determinação para que se realizasse concurso público para docentes do ER. Até então, no Rio de Janeiro como nos demais Estados da Federação, nos casos em que a disciplina era oferecida, recorria-se a docentes efetivos de outras disciplinas, deslocando-os de suas funções específicas. Em 2003, no Rio de Janeiro, havia pouco mais de duas centenas desses docentes na rede estadual, composta por quase 1,7 mil escolas e 1,5 milhão de alunos. A partir da promulgação da lei criou-se, no Estado, a função específica de docente do ER, algo inédito no país.

Houve tentativas de suprimir esse dispositivo da lei, sem sucesso. Arguições de inconstitucionalidade, partidas de dentro da própria Assembléia Legislativa, fracassaram, pois o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e o Supremo Tribunal Federal confirmaram a legalidade do ER confessional. Prevaleceu o acordo tácito entre católicos tradicionalistas e setores evangélicos militantes. Diante disso, estabeleceu-se uma aliança de grupos religiosos minoritários, que reuniu católicos e evangélicos renovadores, espíritas, judeus e adeptos de religiões afro-brasileiras. Contra o ER confessional, essa aliança

circunstancial defendeu o ER inter-confessional, justamente na linha que havia sido suprimida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cumpre mencionar que essa aliança recebeu o apoio de setores políticos defensores da escola laica, que viam no interconfessionalismo a única via prática para barrar uma espécie de fundamentalismo religioso na escola pública. Um projeto de lei de iniciativa de deputado líder dessa aliança, Carlos Minc (PT), foi aprovado em outubro de 2003, suprimindo o caráter confessional e devolvendo à Secretaria da Educação o controle da disciplina e de seus conteúdos. Mas a governadora Rosângela Mateus, evangélica como seu antecessor e marido, vetou a lei, indo ao encontro dos interesses políticos e religiosos da cúpula da Igreja Católica no Estado do Rio de Janeiro. A Assembléia Legislativa, por sua vez, não conseguiu votos suficientes para anular o veto da governadora.

O aprofundamento da política confessionalista veio com o edital do concurso para professores de religião para as escolas da rede estadual, em outubro de 2003, para o qual foram oferecidas 500 vagas, um número considerado exagerado, se levada em conta a carência crônica de professores em praticamente todas as disciplinas, em todos os níveis do ensino. Os requisitos de inscrição consistiam, entre outros, nos seguintes: (i) os candidatos deveriam ser licenciados em qualquer disciplina, em nível superior, com habilitação para o magistério; (ii) os candidatos deveriam possuir o credenciamento da autoridade religiosa do credo que pretendiam lecionar; e (iii) deveriam ser aprovados em exames elaborados pela Secretaria da Educação, com o auxílio de tais autoridades. Mas o dispositivo que provocou maior polêmica foi o que reconhecia ter a autoridade religiosa (uma instituição privada, portanto) o direito de cancelar, em qualquer tempo, o credenciamento concedido, se um professor mudasse de crença, se tornasse agnóstico ou ateu, ou apresentasse motivos que o impedissem moralmente de exercer tal magistério. Se descredenciado, o professor perderia o cargo público que havia conquistado no concurso.

Apresentaram-se ao concurso 3 mil candidatos, dos quais 500 foram selecionados e nomeados, e iniciaram sua atividade docente em março de 2005. Foram eles 342 católicos, 132 protestantes e 26 de outros credos, distribuição essa conforme os resultados de pesquisa com os alunos, realizada pela Secretaria Estadual de Educação.

Em todo esse conturbado processo, foi surpreendente o silêncio do Conselho Estadual de Educação, que, embora tivesse, segundo a LDB e a lei 3.459/00, papel exclusivo no estabelecimento dos conteúdos do ER, não aprovou norma alguma nesse sentido,

prevalecendo a iniciativa política e pedagógica das instituições religiosas credenciadas pela Secretaria de Educação. Sua omissão expressa a conivência da maioria de seus membros com a lei aprovada, que transferiu para aquelas entidades a atribuição que a LDB destinou aos Conselhos.

Resta, ainda, por julgar, uma ação de inconstitucionalidade da chamada ao concurso, por transferir para instituições privadas e religiosas o estabelecimento de diretrizes do ensino e do controle dos docentes. Essa ação foi impetrada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação ao Supremo Tribunal Federal, o mesmo que negou ação anterior do deputado Carlos Minc. A CNTE tenta, agora, com argumentos mais amplos, convencer os juizes da inconstitucionalidade da lei 3.459/00, mostrando que o ER confessional cria vínculos entre o Estado e credos religiosos, o que a Constituição Federal veda expressamente. Enquanto se aguarda a decisão do Poder Judiciário, o ER segue em vigor, confessional na lei, interconfessional cristão numa minoria de escolas, ausente de fato na maior parte da rede estadual.

O ER em São Paulo

No período 1995/2001, o governo do Estado de São Paulo sofreu fortes pressões dos bispos católicos para que instituísse o ER nas escolas de sua rede, mas o governador Mário Covas protelou as medidas requeridas. Tais pressões aumentaram a partir da promulgação da Constituição de 1988, e, mais ainda, a partir de 1997, quando da alteração da LDB, que propiciou a remuneração pelo Estado de docentes contratados para lecionar essa disciplina nas escolas públicas.

Redefinidos os termos da legislação federal, o governo estadual procurou normatizar o ER, sem, no entanto, transferir para as instituições religiosas o controle do currículo nem do pessoal docente. A manutenção do controle da Secretaria da Educação sobre o currículo não mudou com o falecimento do governador Mário Covas, em 2000, e a posse do vice Geraldo Alckmin, ligado à Igreja Católica, bem como do Secretário da Educação, militante dessa religião.⁷

Em 2001, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu as normas para o ER nas

⁷ Alckmin completou o mandato de Covas e, em 2002, foi eleito para novo mandato.

escolas da rede estadual (Deliberação 16/01). O oferecimento dessa disciplina ficou restrita ao ensino fundamental, como prescreve a Constituição Federal. Nas quatro primeiras séries (7 a 10 anos), o ER deve ser ministrado como um “tema transversal”,⁸ pelo próprio docente da classe. Para os alunos das 7ª ou 8ª séries (idealmente de 13 e 14 anos), em uma e somente uma dessas séries, será oferecida uma aula semanal, a ser acrescida à carga horária existente. Os docentes arregimentados para este fim devem pertencer à rede estadual, habilitados para o magistério das disciplinas História, Ciências Sociais ou Filosofia.

Dessa maneira, o ER tornou-se obrigatório para os alunos de 7 a 10 anos, pois, desenvolvido como “tema transversal”, não caberia opção. Igualmente, o ER tornou-se obrigatório para os docentes, ao menos em tese, pois todos eles deveriam desenvolvê-lo com os alunos, ainda que sem um horário próprio para isso. Na 7ª ou na 8ª séries, o caráter facultativo ficou assegurado para os alunos, pois

sua matrícula dependeria do conhecimento dos pais sobre o conteúdo a ser desenvolvido, assim como de sua autorização expressa. Também os professores fariam, voluntariamente, a opção de lecionar tal disciplina.

Em 2002, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas estabeleceu o conteúdo do ER nas escolas estaduais, com base na Deliberação do CEE-SP. Nas séries iniciais, o sentido ético da vida em grupo seria o principal elemento do conteúdo, no qual o docente procuraria levar o aluno a reconhecer “também na dimensão religiosa, os modos pelos quais o homem procura dar respostas às suas interrogações existenciais”. Na 7ª ou na 8ª série, o ER constituiria propriamente uma disciplina, que abrangeria a história das religiões, particularmente no Brasil; as relações entre religião e política; a questão antropológica da morte, assim como as relações entre a religião e os mitos.

No mesmo ano, o Governador do Estado baixou o decreto 46.802, em 5 de junho, reafirmando a orientação dada pelo Conselho Estadual de Educação, e destacou princípios que poderiam servir para uma interpretação laica da questão, isto é, que compreendesse o ER como sendo o ensino das “ciências da religião”. Os pontos principais do decreto foram no sentido de assegurar o caráter supra-confessional do ER e o condicionamento de sua implementação à audiência do Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo, formado por instituições cristãs, lideradas pela Igreja Católica, assim como por “outras entidades religiosas”, não nomeadas.

⁸ Os temas transversais integram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, e devem estar presentes em todas as disciplinas convencionais. São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, pluralidade cultural e temas locais.

No que diz respeito ao conteúdo, o decreto determinava que o ER deveria “assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamentar-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais, presentes em todas as religiões.” Ao mesmo tempo, o decreto afirmou a proibição ao proselitismo nas escolas públicas, assim como qualquer manifestação em desacordo com o direito dos alunos e de suas famílias de professarem um credo religioso “ou mesmo de não professar nenhum”.

No entanto, permaneceu implícita a obrigatoriedade do ER nas séries iniciais, para os alunos e para os docentes.

A Deliberação citada do Conselho Estadual de Educação assegurou, também, a continuidade de uma prática há muito existente, ou seja, a de propiciar a atuação confessional de agentes religiosos no espaço escolar, fora do horário das aulas. Essas atividades, todas facultativas aos alunos, são da responsabilidade das instituições religiosas, que enviam seus agentes para exercerem trabalho voluntário. Entre eles, podem estar docentes da própria escola, fora de seu horário de trabalho.

Conclusão

A compreensão da questão do ER nas escolas públicas brasileiras, como se apresenta atualmente, depende do entendimento das mudanças que se processam no país, notadamente no campo religioso e no campo político.

O ator mais importante é, certamente, a Igreja Católica, que, tendo perdido a exclusividade no cenário político, vem reivindicando o ER nas escolas públicas, ainda que facultativamente para os alunos. Não menos importantes são as Igrejas Evangélicas, que, ao lado do grande crescimento que obtiveram no número de adeptos, especialmente nos últimos vinte anos, vêm mudando sua posição. Ao invés da defesa do ensino laico nas escolas públicas, que marcou sua atuação desde os anos 1930, algumas dessas Igrejas passaram a convergir com a posição da Igreja Católica.

Católicos e evangélicos apresentam, todavia, semelhanças e diferenças em suas próprias áreas. Os setores “progressistas” da Igreja Católica tendem a defender o ER inter ou supra-

confessional, tendo, como conteúdo, uma base ética individual e social, bem como a devoção a um Deus pessoal, à feição da tradição judaico-cristã, supostamente presente em todas as religiões. Já os setores “conservadores” tendem a defender o ensino confessional, de modo que cada entidade religiosa ofereça o ER conforme sua crença específica, sem abrir mão dos respectivos discursos, textos sagrados, ritos e mitos. Os evangélicos, da mesma forma, dividem-se entre ambos os setores. Se, para eles, o exercício de influência pela via do ER é recente e secundário, o mesmo não ocorre para a Igreja Católica, para quem a expectativa de reversão da tendência de encolhimento passaria por uma ação racional e intensiva de captação das novas gerações. Isso explicaria o empenho católico em pôr em prática o que já se alcançou na lei, isto é, o ER nas escolas públicas, ministrado por professores especialmente qualificados e contratados para isso, credenciados pelas igrejas e remunerados pelo Estado.

No campo político, por sua vez, a Igreja Católica mantém-se como um importante elemento de pressão sobre o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas Estaduais, assim como sobre os Governos Federal, Estaduais e Municipais, exercendo, sobre eles, influência direta. Já as Igrejas Evangélicas, por seu marcante crescimento junto às classes populares, especialmente nas regiões metropolitanas, têm sido cortejadas pelos partidos políticos, e muitos de seus pastores, ministros e bispos assumem postos no Poder Legislativo e até mesmo no Poder Executivo. Por essas duas vias, então, a pressão pela efetivação do ER nas escolas públicas tem chegado ao campo político.

O setor predominante – “progressista” ou “conservador” – da Igreja Católica, em cada Estado, co-determina, junto com os protagonistas do campo propriamente político, a feição que o ER assume em cada uma das unidades da Federação. Até agora, os evangélicos têm sido coadjuvantes nesse processo. Foi o que vimos na comparação entre os Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, nos quais encontramos similitudes (o inter ou supra-confessionalismo, na lei e na prática) e contrastes (amplitude e intensidade do ER; distintos graus de autonomização dos campos político, religioso e educacional).

A julgar pelos dois estados focalizados, o grau diferencial de autonomização dos campos político, religioso e educacional 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. Em consequência, o Rio de Janeiro foi o primeiro (e já não é o único) estado a instituir o concurso para professores para o ER na rede pública, bem como a transferir para as entidades religiosas o poder de credenciar e descredenciar esses docentes.

Em suma, a diferença entre confessionalismo e inter (ou supra) confessionalismo parece ser questão secundária, quando se adota um ponto de vista que ultrapassa o campo religioso e inclui na análise o campo político e o campo educacional.

Enfim, uma palavra sobre o campo educacional. Ele parece ter, hoje, um grau de autonomia menor do que o que usufruiu há duas décadas, quando se preparava a Assembléia Nacional Constituinte. No que concerne ao ER nas escolas públicas, a derrota política dos setores laicos ativos é um elemento, dentre outros, da regressão do campo educacional, no que concerne à sua autonomização diante do campo político e do campo religioso.

Nesse quadro, o que se pode divisar para o ER nas escolas públicas, no futuro próximo?

Num primeiro momento, parece ter sido eficaz a aliança cristã – católica e evangélica – em defesa do ER nas escolas públicas, derrotando o laicismo ativo e passivo, implícito ou explícito. Em decorrência do acelerado crescimento das Igrejas Evangélicas Pentecostais no âmbito das classes populares, justamente onde as religiões de origem africana encontravam seus adeptos, a correlação de forças no interior dessa aliança poderá pender para o lado evangélico, devido ao seu caráter militante.

Num segundo momento, depois de efetivado o ER nas escolas públicas sob a hegemonia cristã, não é descabido supor que as disputas entre católicos e evangélicos, hoje latentes, sejam explicitadas e venham a se tornar um elemento de conflito no interior da escola pública, para cuja pacificação seus defensores pretendem hoje contribuir.

Bibliografia

- BIRMAN, Patrícia (Org). *Religião e espaço público*. São Paulo: Attar Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. Dossiê Religiões no Brasil, *Estudos Avançados* (São Paulo), 2004, vol.18, nº 52.
- FREIRE, Américo e SARMENTO, Carlos Eduardo. Três faces da cidade: um estudo sobre a institucionalização e a dinâmica do campo político carioca (1889-1969). In MOTTA, Marly e outros. *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá. *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias*. Rio de Janeiro: ISER, 2005.
- JACOB, César R. e outros. *Atlas da filiação religiosa e indicadores sociais no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2003.
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, nº 150, maio/agosto 1984.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, nº 150, maio/agosto 1984.