

RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro

NATIONAL RELIGIOUS ISSUES IN PUBLIC SCHOOLS AT RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Emerson Giumbelli

Professor do Departamento de Antropologia Cultural, PPGSA/IFCS/UFRJ

eagi@terra.com.br

Sandra de Sá Carneiro

Professora do Departamento de Ciências Sociais, PPCIS/IFCH/UERJ

sandrasacarneiro@uol.com.br

RESUMO

Neste artigo, tomamos o ensino religioso como campo de questões amplas sobre a relação entre Estado e religião no Brasil. Nosso foco recai sobre dois pontos mais específicos: o artigo 33 da atual LDB, que sinaliza certas transformações do papel e da natureza do ensino religioso, e o caso do Estado do Rio de Janeiro, focado a partir da polêmica lei estadual que aprovou o modelo confessional. Tecemos ainda algumas considerações sobre as mudanças que percorrem as relações no campo religioso e, ao final, esboçamos algumas questões, visando a continuidade da problematização das formas pelas quais a relação entre religião e escola vem se definindo.

Palavras-chave: Ensino religioso; Pluralismo; Laicidade; Legislação educacional; Estado

ABSTRACT

The text looks at religious education as an ample field of questions about the relationship between the State and religion in Brazil. First, we wish to show how the Law of Directives and Bases of National Education (federal laws 9394/96 and 9475/97) signals towards certain transformations in comprehending the role and nature of religious education, which, under the recent impact of pluralizing Brazilian society, would no longer be committed to confessional representations and would now fully participate in “educating” citizens. Secondly, we focus on the situation in the state of Rio de Janeiro, in order to detail the arguments of the public figures who have most called attention in their reaction to the confessional model of religious education. We’ve still woven together some considerations about the transformations that seep through relationships in the religious field, especially between Catholics and Pentecostal groups. Finally, more general themes are revised and certain questions are outlined, so that the ways in which the relationship between religion and the school are defined be continually made problematic.

Key words: Religious education; Plurality; Secularity; Educational legislation; State

RELIGIÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro

Emerson Giumbelli

Sandra de Sá Carneiro

Introdução

Religião na escola? Essa pergunta, que poderia parecer extemporânea, ganha agora atualidade, ao ser recolocada a partir da discussão da implantação do ensino religioso nas escolas públicas.

Hoje, na sociedade brasileira e, particularmente, no Rio de Janeiro, vemos ressurgir esse tema bastante controverso, que envolve o Estado e a religião, através de uma questão que sempre foi delicada: a formação básica oferecida pelas escolas públicas e dirigida aos futuros cidadãos deve incluir ou não a dimensão religiosa? Dito em outros termos, o ensino religioso deve ser oferecido nas escolas públicas? Se sim, em que moldes? Se não, por quê? Em que medida a idéia de um Estado laico totalmente separado da esfera religiosa é apenas um mito da república brasileira? Ou, em que medida as conquistas republicanas do Estado laico e da liberdade religiosa têm ainda lugar na sociedade brasileira?

Um fato ocorrido no Rio de Janeiro, em 2000, se apresenta como um bom caso para pensarmos e atualizarmos a discussão sobre este assunto na contemporaneidade, na medida em que uma das suas conseqüências foi um intenso debate público que envolveu não só distintos atores sociais, como trouxe à tona as mudanças recentemente ocorridas no campo religioso e na relação entre as esferas pública e privada. Referimo-nos às discussões em torno da aprovação da lei estadual 3.459, promulgada em 14 de setembro de 2000, pelo então governador Anthony Garotinho. Foi essa lei que determinou a implantação do ensino religioso confessionnal nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro e acabou provocando um amplo debate que envolveu atores sociais distintos que buscavam trazer para o centro das discussões as principais implicações decorrentes desse processo.

De fato, o oferecimento do ensino religioso nas escolas públicas não pode ser tratado simplesmente como mais um componente curricular. Por trás desse tema está encoberta uma série de questões bem mais amplas, como a que envolve a dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos socioculturais específicos. Ou seja, tal fato nos remete a uma discussão que emerge da vida pública, desde a instauração da República: a que se refere aos distintos sentidos atribuídos à noção de laicidade do Estado (especificamente, o estatuto da religião na escola), bem como ao direito da liberdade religiosa garantido pela Constituição brasileira.

Neste artigo, não temos a pretensão de explorar tais questões de maneira generalizada. Nosso foco recai sobre dois pontos mais específicos. Primeiro, procuramos mostrar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (leis federais 9.394/96 e 9.475/97) sinaliza certas transformações no entendimento do papel e da natureza do ensino religioso, matéria presente em provisões constitucionais republicanas desde 1934. Em período mais recente e sob o impacto da pluralização da sociedade brasileira, o ensino religioso tem deixado de se vincular aos compromissos das representações confessionais para se tornar parte integrante da “formação” do cidadão. Em seguida, retomamos a discussão que temos feito sobre o caso do Estado do Rio de Janeiro (Giumbelli e Carneiro 2004a; Giumbelli 2004, 2006a, 2006b; Carneiro 2004a, 2004b; Carneiro e Contins 2006).¹ Aqui, nossa preocupação é detalhar os argumentos dos atores e personagens que se destacaram na reação ao modelo confessional de ensino religioso, sobretudo para compreender como eles lidam com as noções de laicidade e de pluralismo. A partir daí, somos levados a tecer algumas considerações sobre as transformações que percorrem as relações no campo religioso, em especial entre católicos e evangélicos. Ao final, alguns temas mais gerais são revisitados e algumas questões são esboçadas, visando a continuidade da problematização das formas pelas quais a relação entre religião e escola vem se definindo.

Transformações no quadro nacional

É sempre importante recapitular o processo de secularização e laicização ocorrido no país a partir de meados do século XIX, mais especificamente com a proclamação da República e com a promulgação da primeira Constituição republicana, a de 1891. Particularmente porque tanto a singularidade que caracterizou o mencionado processo como sua clara marca na construção de um modelo de identidade nacional fazem com que a idéia de “nação laica” seja uma dimensão questionável e controversa até hoje para a compreensão das características religiosas do Brasil, bem como da relação Estado e Igreja (Giumbelli 2002). Por isso mesmo, discutir a questão da religião no espaço público (e nas escolas públicas) implica repensar os próprios significados atribuídos aos conceitos de liberdade religiosa, laicidade e secularização no Brasil.

Na história republicana brasileira, o tema “ensino religioso” sempre foi matéria constitucional. Embora não tenha constado na primeira Constituição republicana (1891), passou a fazer parte da Constituição de 1934 (Estado Novo) e nunca foi suprimido nas Cartas seguintes. Ainda que na elaboração da última Constituição (1988) sua continuidade tenha sido amplamente combatida por inúmeras organizações e pessoas ligadas ao setor educacional, sua permanência acabou se

¹ Registre-se, ainda, uma atividade que organizamos: o Seminário “Religião na Escola: pontos e contrapontos”, promovido pelo Núcleo de Estudos da Religião (PPCIS, UERJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ) e pelo PRONEX “Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo”, ocorrido no Rio de Janeiro em 6 de dezembro de 2005.

confirmando. Portanto, entre as seis constituições republicanas promulgadas até hoje, a primeira é a única que exclui totalmente o ensino religioso. Nas demais, ele é mencionado como facultativo e sempre de uma forma que não particulariza o seu conteúdo. O que, já na Constituição de 1934, foi caracterizado como uma vitória significativa do “lobby” católico (Figueiredo 1994; CNBB 1987).

De 1934, com a Constituição elaborada em plena época do chamado Estado Novo, até o final da década de 1960, o ensino religioso assumiu um caráter de “catequese” na escola, reproduzindo na esfera do ensino público o que acontecia nas escolas confessionais. No entanto, ele permaneceu fora do rol de disciplinas regulares do sistema escolar. Podemos dizer que isso foi modificado em 1997, pois com a aprovação da nova redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o ensino religioso foi ressignificado, passando a ser entendido como parte integrante da construção de um novo cidadão.

Para alguns, a questão é puramente pedagógica, e não religiosa (Junqueira 2002) para outros, é eminentemente política; para outros ainda, é religiosa, no sentido da interferência que causa no campo religioso. Mas é preciso lembrar que todas essas dimensões estão relacionadas. Historicamente, o ensino religioso sempre se apresentou de forma predominante como elemento de doutrinação. No entanto, as recentes reformas da educação nacional têm exigido uma reformulação dessa concepção. No conjunto de diálogos que vêm sendo estabelecidos sobre o papel da educação e da escola como instituição formal, ganha espaço a discussão acerca da formulação do projeto político-pedagógico da escola.

Apesar de quase todas as constituições brasileiras terem garantido espaço para o ensino religioso, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que regulamenta todo o sistema educacional oferecido no país, não definia o ensino religioso como uma disciplina curricular e isentava o Estado do pagamento dos professores. Por um longo período, a maioria das pessoas que ministrava o ensino religioso nas escolas públicas pertencia a alguma ordem religiosa ou era leiga, vinculada a movimentos ou grupos de igrejas, serviços de catequese ou outros serviços comunitários. Em geral, constituía uma atividade voluntária. Em alguns casos, eram professores concursados que, em uma situação definida como “desvio de função”, conforme registram os depoimentos de duas ex-coordenadoras do setor de educação religiosa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro² se ofereciam ou eram convidados pela direção da escola para ministrar aulas de religião. Normalmente, para isso eram “credenciados” pela paróquia a que estavam vinculados.

² Depoimentos transcritos em Giumbelli e Carneiro (2004a).

A LDB de 1961 dizia claramente que, além de ter de criar turmas de acordo com as confissões religiosas dos alunos, nada mais era responsabilidade da escola pública e, portanto, do Estado. Temos aí uma concepção laica do Estado, que se atribuiu o papel de dar uma formação ética e científica, respeitando a divisão de saberes entre científicos e religiosos para os jovens, sem que a ausência destes últimos fosse considerada uma insuficiência grave ou mesmo uma falta do Estado no que se refere à formação dos seus cidadãos. É preciso considerar também, nesse período, a presença na sociedade brasileira de movimentos anticlericais e, ainda, tentativas de instituir uma moralidade laica, anti-religiosa, de base racionalista.

Com a inclusão do ensino religioso no currículo pleno na década de 70, as Secretarias Estaduais de Educação passaram a reestruturá-lo por meio de um diálogo com as entidades religiosas (Figueiredo 1994). Segundo Junqueira (2002), em consequência dessa concepção do ensino religioso, ou seja, como instrumento da ação de lideranças religiosas, assistimos ao longo dos anos 70 e 90 à elaboração acerca da diferença entre tal ensino e a catequese. E, particularmente a partir da década de 80, foram realizadas diversas discussões em seminários, palestras e cursos, pois o ponto de partida era o mesmo: a educação religiosa da população em vista da adesão a uma tradição determinada.

Em 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da nova redação do artigo 33, confirmou o ensino religioso como atribuição do Estado e manteve-o como disciplina integrante dos horários normais das escolas públicas, sendo a matrícula facultativa. Mas que “mudanças” seriam introduzidas na nova redação do artigo 33 da LDB? E quais as suas repercussões?

Em primeiro lugar, fica definido que o ensino religioso deve ser entendido como uma “disciplina” que deveria ser introduzida na construção dos currículos das escolas do ensino fundamental. Em segundo, foi suprimido o item em que ficava explícito que o ensino religioso seria oferecido sem ônus para os cofres públicos, abrindo assim a possibilidade dos professores serem remunerados. Em terceiro lugar, é estabelecido que caberia aos sistemas de ensino a regulamentação dos procedimentos no que diz respeito à definição dos conteúdos da disciplina. Além desses aspectos, é ainda acrescentada uma nova incumbência aos sistemas de ensino - estes deveriam “ouvir” entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Não havendo maiores explicações sobre a composição dessa “entidade civil” que, no entanto, aparentemente deveria formar consenso quanto à definição dos conteúdos a serem oferecidos.

Podemos dizer que a construção da nova identidade do ensino religioso ganhou forma inicialmente na elaboração da atual Constituição brasileira e teve como consequência a revisão do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9.475/97). Não restam dúvidas

de que, desde que a LDB estabeleceu o ensino religioso como elemento a ser introduzido na construção dos currículos das escolas do ensino fundamental, muitas discussões e reflexões vêm sendo realizadas com vistas a elucidar o modo como aquele texto legal deve ser interpretado e viabilizado no contexto cotidiano das escolas, dentro da dinâmica que caracteriza os sistemas estaduais de educação. Com isto, novas perspectivas foram abertas para a justificativa e organização do ensino religioso dentro do currículo, não apenas como um tema transversal, mas como um esforço sistemático de entendê-lo como parte integrante da “formação” do cidadão.

No processo de inserir o ensino religioso como componente curricular, foi criado em 1995 o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), o qual entende e defende que esse conhecimento é *direito de todo cidadão*. O FONAPER é um órgão herdeiro de mobilizações ligadas à Igreja Católica, mas que conta atualmente com o envolvimento de representantes de outras confissões e se declara compromissado com “as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando” e com valores que seriam supraconfessionais, como a dignidade e a ética. Sua sede fica em Santa Catarina, mas sua ação, embora se concentre no Sul do país, não se restringe a essa região. O FONAPER vem se dedicando a promover encontros e campanhas, a elaborar documentos e publicações, a definir parâmetros curriculares e formas de capacitação para o ensino religioso e seus ministrantes.³

Visando a instituição de uma base nacional e a implementação da nova LDB, o currículo é entendido como o conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulado aos aspectos da vida cidadã e assume uma parte diversificada, supondo um novo paradigma que relaciona a educação fundamental com a constituição da “cidadania”. Desse modo, para os defensores dessas idéias, o ensino religioso deve ser incluído obrigatoriamente nos currículos nacionais, referindo-se às noções e aos conceitos essenciais de fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas

³ O FONAPER tem por objetivo, segundo o artigo 3º de seu estatuto, “consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso (ER), com vistas às seguintes finalidades: a) exigir que a escola, seja qual for sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza; b) contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantida a educação de sua busca do Transcendente; c) subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrado às propostas pedagógicas; d) contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana; e) reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo o magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento; f) promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais; g) realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER (...)” (texto disponível no site www.fonaper.com.br). Em suma, sua finalidade mais geral seria a de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, associações e pesquisadores no campo desse componente curricular. Inicialmente teve sua atenção voltada para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases e também para a estrutura do ensino religioso através da elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.

sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena.

Associando o ensino religioso à formação do cidadão, Junqueira (2002), membro do FONAPER, ressalta que entre as características desta última está a possibilidade de cada um expressar-se livremente, podendo apresentar suas idéias em todos os campos. Sendo que uma das conseqüências dessa liberdade é a mudança de referencial, ou seja, da tentativa de se criar uma sociedade homogênea para uma sociedade em que predomina a convivência com o pluralismo sociocultural e religioso. Dentro dessa perspectiva, o ensino religioso ocuparia um relevante papel educacional, e essa “identidade pedagógica” do ensino religioso, segundo o termo empregado por Junqueira (2002), se estabeleceria com base em alguns pressupostos que organizam a estruturação curricular, entre os quais podemos destacar o que defende que as áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma.

Além disso, entendido como uma disciplina ou campo de conhecimento, o ensino religioso passa a ser um domínio, com uma certa visão especializada. Mas que visão seria esta? Para os representantes do FONAPER, a identidade pedagógica do ensino religioso deveria estar em consonância com o artigo 2º da LDB, que diz:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Baseados em alguns referenciais que caracterizam um componente curricular (dominar linguagens, compreender os fenômenos, enfrentar situações, construir argumentações e elaborar propostas), os integrantes do FONAPER têm procurado construir uma nova concepção de ensino religioso – a qual, segundo Junqueira (2002, p. 28), deve privilegiar “informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e cultura, teologias, textos sagrados orais e escritos, *ethos*, ritos, onde o professor seja um educador e não um agente religioso”.

Essa concepção está explícita nos objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares,⁴ onde se vê reforçada a idéia da importância de valorização do pluralismo e da diversidade cultural presente na sociedade, de propiciação do conhecimento dos elementos básicos que compõem o ensino religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando, de análise do papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e

⁴ Em 1997, o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso elaborou o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, documento que tem por finalidade balizar a organização dos conteúdos curriculares, equiparando o ensino religioso às demais áreas. Disponível para consulta no site www.fonaper.com.br

manifestações socioculturais e de reflexão do sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano, entre outros aspectos.

Portanto, a discussão referente à compreensão do significado atribuído ao ensino religioso ainda está em curso. Conseqüentemente, as formas de sua implantação nas unidades escolares, respeitados os encaminhamentos legais próprios de cada sistema de ensino, acabou se transformando em um campo de disputa. Segundo Saviani (1983), é preciso lembrar que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar fortemente relacionado a compromissos sociopolíticos mais amplos, trazendo nele embutido toda a visão de mundo e a ideologia que pretende implantar. Dito de outro modo, não há neutralidade em educação, isto porque toda proposta educacional é uma proposta de valores que se querem hegemônicos.

Como a lei 9.475/97, em seus incisos 1 e 2, estabelecia que caberia aos sistemas de ensino regulamentar o procedimento para a definição dos conteúdos do ensino religioso (ouvida entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas) e definir as normas para a habilitação e admissão dos professores, cada Estado tem interpretado essa indicação a sua maneira. De fato, quando se acompanha a principal discussão em torno do tema, é possível perceber que os sistemas estaduais assumiram a legislação mais específica sobre a questão, rompendo, porém, ao legislarem, com o caráter mais abrangente da compreensão do tema (Meneghetti 2002, p. 49).

Através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, regulamentadas pela Resolução 02/98, passou-se a reconhecer a “educação religiosa” (termo utilizado na resolução) como área de conhecimento integrante da formação básica do cidadão, sendo deslocado assim o sentido até então atribuído ao ensino religioso. Em uma direção, o conteúdo do ensino religioso aparentemente deixaria de ficar vinculado aos compromissos das representações confessionais e passaria para o âmbito secular, na perspectiva de ser agora entendido como uma área de conhecimento fundamental na formação do educando. Um outro aspecto é que passaria a ser competência da escola garantir o acesso dos alunos ao conhecimento dito “religioso”. Já do ponto de vista daqueles que partilham dos princípios do FONAPER, assumir essa perspectiva significa relativizar o que se entende por ensino religioso, não compactuando com o exercício da catequese, tarefa atribuída e reservada às diversas tradições religiosas nos seus locais específicos de exercício religioso.

Mas, independentemente das interpretações que possam ser dadas às mudanças apresentadas na resolução, existe ainda um outro fator importante que merece destaque – como se poderia definir

o perfil de professores que, ao invés de catequistas, “pregadores de sua própria religião”, seriam especialistas do fenômeno religioso, em que pesem as dificuldades implicadas nesta definição.

É justamente dentro desse campo de disputa que vamos assistir à implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. No caso em tela, o ensino religioso passou a ter uma designação específica – confessional –, contrariando toda a discussão até então mantida pelo FONAPER e por orientações similares. Modelos alternativos ao confessional foram implementados em outros estados da federação. Em São Paulo, a Secretaria de Educação optou por uma aliança com o saber acadêmico e produziu um material de capacitação informado por uma perspectiva de transmitir conhecimento sobre as religiões, apostando nisso como caminho de fomento de valores como tolerância e respeito pela diferença (Lui 2006; Cunha e Cavaliere 2005). Em Santa Catarina, a Secretaria Estadual aliou-se a um conselho formado por representantes religiosos, incumbido de definir parâmetros curriculares e de capacitação docente (Dickie 2003).

O caso do Rio de Janeiro

Acreditamos que o caso do Rio de Janeiro é bom para pensar sobre o assunto, por ter sido possível acompanhar um concorrido debate público envolvendo distintos atores sociais e, ainda, porque ser este caso empírico singular na história brasileira.⁵ Como já foi apontado, o início da recente controvérsia pode ser localizado no momento em que o ex-deputado Carlos Dias (então filiado ao PPB) apresentou, em setembro de 1999, um projeto junto à Assembléia Legislativa, que tinha como enfoque o modelo confessional. Carlos Dias tem vínculos diretos e públicos com autoridades e grupos da Igreja Católica no Rio de Janeiro, e foi com o apoio deles que apresentou seu projeto de lei. Este, desde o início, enfrentou algumas resistências, sofreu algumas alterações, mas foi finalmente aprovado em 24 de agosto de 2000. Mas, ao longo do processo, preservou sua essência, ou seja, a instauração do modelo confessional de ensino religioso. Por essa modalidade, os alunos que se dispõem a freqüentar a disciplina devem ter professores e conteúdos próprios a cada confissão, cabendo às autoridades religiosas papéis cruciais, tanto no credenciamento dos professores quanto na definição dos conteúdos de ensino. No texto da lei, veda-se o proselitismo, mas permanece a determinação de que o Estado deve apoiar as definições das autoridades religiosas e o respeito ao pluralismo fica vinculado à demanda dos alunos e à oferta de professores por parte do governo estadual.

⁵ Salvo indicação em contrário, as fontes que servem de base para as considerações deste item estão incluídas no material reunido em Giumbelli e Carneiro (2004a). As referências de páginas correspondem a esse volume, no qual o leitor encontrará, além dos posicionamentos de vários agentes sociais sobre o assunto, as discussões e definições normativas sobre o ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro, bem como registros sobre as diretrizes seguidas pela Secretaria Estadual de Educação. Alguns trechos do texto da introdução desse volume (Giumbelli e Carneiro 2004b) voltam a aparecer aqui.

Mas quais seriam as implicações mais imediatas trazidas por essa lei? Além de estabelecer o ensino religioso confessional nas escolas públicas, ela trouxe à tona uma série de questões que implicam mudanças importantes no cenário educacional, particularmente ao dispor sobre o seguinte: perfil dos professores que poderão ministrar a disciplina; conteúdo do ensino religioso, indicando que sua definição é atribuição específica das “diversas autoridades religiosas”; e, quanto à atribuição do Estado, este passa a ter o dever de apoiá-lo e custeá-lo integralmente. As condições de aplicação para esse modelo foram concretamente criadas com a realização de um concurso realizado em 2004, que abriu 500 vagas para professores de ensino religioso, repartidas em três faixas (“católicos”, “evangélicos”, “outros credos”), de acordo com a confissão do candidato.

Em se tratando de caracterizar a discussão sobre as definições acerca do ensino religioso no Estado do Rio de Janeiro, é importante considerar que, no universo religioso, o único apoio convicto e fundamentado ao modelo confessional veio da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Através de um de seus bispos, D. Filippo Santoro, houve um esforço consciente e dirigido para justificar a vantagem desse modelo.⁶ Já a União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro (USEERJ), principal federação de centros fluminenses referidos ao kardecismo, se posicionou oficialmente contra a confessionalidade. Uma resolução de 2002⁷ expôs os motivos da recusa:

O confessionalismo religioso nas escolas não é recomendável pois, embora seja tal ensino facultativo ao aluno, sua inclusão legal em carga horária curricular poderá acender atavismo segregadores do ódio entre religiões que tanto já fizeram sofrer a humanidade (...). Não é de conhecimento doutrinário, assim, que os educandos do nível básico necessitam, mas, sim, de sentimento religioso para consigo mesmos e para com os outros, que possa despertar o seu amor, a sua solidariedade e convivência fraterna e harmônica àqueles ao redor (p.129).

Quando passamos ao universo evangélico, o quadro se complica. Tomemos as posições de Antonio Carlos Ribeiro, pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.⁸ Para ele, o modelo confessional “ameaça a noção brasileira de Estado laico” e “admite práticas políticas reprováveis ao propiciar acordos confusos e usos sem critérios da expressão religiosa para fins eleitoreiros”. Lembra ainda que “as igrejas evangélicas tradicionais” estiveram “outrora envolvidas na luta pelo Estado laico” e repreende a governadora, que logo iria conseguir que a Assembléia mantivesse o veto a um projeto alternativo ao confessional, por um “comportamento

⁶ Ver artigo de Santoro transcrito em Giumbelli e Carneiro (2004a) e a análise proposta em Giumbelli (2006a).

⁷ Resolução n. 1 do Conselho de Unificação do Movimento Espírita do Estado do Rio de Janeiro, 26/5/2002, incluída em Giumbelli e Carneiro (2004a).

⁸ Ribeiro era então membro do Conselho das Igrejas Cristãs do Estado do Rio de Janeiro, que tem em sua diretoria católicos e protestantes. Seu presidente, desde pelo menos 2003, é D. Filippo Santoro e, provavelmente por falta de opinião unificada, a entidade não se pronunciou sobre o ensino religioso. Ver <http://www.celurj.org.br/portugues/conic-rio.htm#noticias>

ético e político” que “não condiz com os valores do evangelho e nem representa os evangélicos”.⁹ É importante lembrar que mesmo os deputados evangélicos se posicionaram contra o modelo confessional e a favor do modelo alternativo, situação que só se modificou por ocasião da votação do veto da governadora.¹⁰

A entidade evangélica que esteve diretamente envolvida na implementação do modelo confessional de ensino religioso foi a Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil (OMEB). Sua atuação se concentrou no credenciamento dos candidatos ao concurso para docente de ensino religioso realizado em 2004 e em tentativas de estímulo a iniciativas de formação e capacitação de professores. Nesse ano, o papel de protagonista da entidade era visto como “uma grande oportunidade para o Evangelismo no Brasil” e “uma larga oportunidade de influenciar milhares de crianças para seguirem o caminho do bem” (p. 124). Apesar disso, indagado sobre sua posição acerca de um modelo não confessional, o seu coordenador geral assim se expressou: “Para se chegar a esse ponto, seria necessário um ajuste entre as lideranças, pinçando do programa o essencial, em termos de teologia, de ética, de moral (...), sem qualquer conotação doutrinária”. Lembrando as resistências que viriam, por exemplo, da Igreja Católica em relação a esse empreendimento, ele concluiu: “Eu me disponho a me reunir com católicos, judeus, quem quer que seja, para elaborarmos um currículo comum, desde que inclua só o essencial, partindo de Deus” (p. 122-3).¹¹ Como se percebe, não há uma adesão incondicional ao modelo confessional; por outro lado, não ocorre também um desligamento em relação à sua implementação.

O foco da reação ao modelo confessional proposto na legislação fluminense se deu a partir da aliança que envolveu o deputado estadual Carlos Minc e o Movimento Inter-Religioso do Rio de Janeiro (MIR). Seu questionamento, ao qual se juntaram outras vozes da sociedade civil, se dava em vários níveis: seja arguindo a inconstitucionalidade da lei, seja argumentando a perda da liberdade religiosa garantida pela Constituição ou, ainda, criticando a função do poder público em custear esse tipo de modelo confessional. Além de muitos outros aspectos levantados, como, por exemplo, o conteúdo da disciplina, o tipo de formação do professor de ensino religioso e a incongruência de se realizarem concursos públicos para professor de ensino religioso, enquanto outras disciplinas, consideradas básicas, estavam com déficit de professores, sendo que o Estado

⁹ “Lei ameaça o Estado Laico”, publicado em REDE – Boletim dos Cristãos das Classes Médias, Centro Alceu Amoroso Lima para a Liberdade, XII (134), 4/2/2004.

¹⁰ Como exemplo, pode-se citar o deputado Laprovita Vieira, evangélico ligado à Igreja Universal do Reino de Deus, que expressa, na discussão do projeto de Carlos Dias, uma posição sustentada por outros políticos evangélicos e que pode ser resumida no seguinte argumento: o lugar da religião é a família e o templo, e não a escola.

¹¹ Entrevista dos autores com Rev. Edésio Chequer, coordenador geral da OMEB, dezembro de 2004 - incluído em Giumbelli e Carneiro (2004a).

alegava recorrentemente a falta de recursos para atender a essas demandas.

Logo após a sanção da lei 3.459/2000, Minc, junto com outros 12 deputados e o MIR, propôs um novo projeto de lei, em oposição frontal ao que fora aprovado. As formulações apresentadas procuravam aproximar bastante o projeto das determinações da LDB, em seu artigo sobre o assunto. O artigo primeiro do projeto transcreve praticamente o *caput* do artigo 33 da LDB. O vocabulário e as exigências do mesmo artigo estavam também contidos no artigo primeiro da lei 3.459, com duas ressalvas: a previsão do modelo confessional (que a LDB nem sugere nem veta) e a referência à educação básica (ao invés da fundamental, como determina a LDB). As implicações do projeto de Minc e MIR ficam claras nos dois artigos seguintes, que atribuem ao Sistema Estadual de Ensino a função de regulamentação dos “procedimentos para a definição dos conteúdos de cada ciclo de conhecimento, ouvida entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas” e de “habilitação e admissão de professores concursados de Ensino Religioso” (p. 39).

Ou seja, ao invés das autoridades religiosas serem fonte de definição de currículos e credenciamento de docentes, esse papel seria assumido pelo Sistema Estadual de Ensino, com a ajuda de uma “entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas”. Quando se observa o processo de implementação da lei 3.459, que envolveu a realização do concurso para 500 professores em 2004, conclui-se que ele dependeu de dois fatores associados: (i) o protagonismo da Secretaria Estadual de Educação, havendo o desinteresse do Conselho Estadual de Educação em intervir no processo; (ii) a participação, de forma autônoma, de estruturas institucionais religiosas. Na prática, essas estruturas se restringiram às Arquidioceses católicas (lembrando que a do Rio de Janeiro mantém um setor dirigido ao ensino religioso) e à Ordem dos Ministros Evangélicos do Brasil, que passou a cumprir uma nova função devido à necessidade de credenciamento dos professores aprovados em concurso. Já o projeto de lei de Minc e MIR apostava, como se notou, na produção de um novo dispositivo para o cumprimento da exigência constitucional: da parceria entre Sistema Estadual de Ensino e uma entidade civil pluri-religiosa resultariam os parâmetros que orientariam tanto o programa quanto a formação de docentes para o ensino religioso.

Seguem alguns comentários que procuram explorar as motivações daquela proposição, sem deixar de reconhecer que nela se expressavam também algumas das indefinições contidas no novo projeto.

Começemos pela noção de laicidade, que aparece como tema em um Manifesto do MIR de 2002 que pedia o voto dos parlamentares para o projeto de lei proposto por Carlos Minc e outros 12 deputados. Após citar a LDB, o manifesto marcava: “A centenária e salutar separação entre

religião e Estado precisa ser garantida, não podendo, portanto, haver doutrinação religiosa em escolas públicas” (p. 135).¹² Mas são nos textos divulgados em nome de Carlos Minc junto à mídia¹³ que a noção de laicidade ganha maior destaque. Amparado em uma visão que concebe a laicidade como conquista fundamental da modernidade, Minc aponta a lei 3.459 como a ameaça de um “retrocesso, que seria a volta a uma relação promíscua entre o poder público democrático e as hierarquias confessionais” (p. 105). Significativamente, dois dos textos publicados evocam, em seus títulos, a “volta à Idade Média”. Outro deles, já citado, começa da seguinte maneira:

A separação entre a igreja e o Estado laico, há 250 anos, foi uma das bases das democracias republicanas. A distinção absoluta entre a gestão da coisa pública, fundada em marcos jurídicos democráticos, e a hierarquia religiosa, confessional, fundada em princípios doutrinários, abriu caminho para o respeito a todas as crenças e aos cidadãos ateus (p. 104).

A defesa do princípio da laicidade pelo MIR e por Minc não deixa de conter um paradoxo. Ela se articula no ataque à lei vigente, acusada de beneficiar certas autoridades religiosas que ficam chanceladas a definir currículos e credenciar docentes, mas também vem atrelada a uma proposta de lei que prevê algum tipo de inserção da religião em uma instituição pública. Nesse sentido, a visão de laicidade que está em jogo não visa promover a ausência da religião, mas sim delimitar uma forma legítima para a sua presença no espaço público. No entanto, ao invés de vermos nisso uma deturpação do princípio em jogo, talvez seja outro exemplo a demonstrar que a laicidade se refere exatamente a formas diversas de relação (do Estado, do público) com o religioso, pois mesmo quando o entendimento preza a exclusão há todo um trabalho para garantir que essa ausência se efetive – a começar pela necessidade, atribuída ao Estado, de se definir o que é esse “religioso” que deve estar ausente (Giumbelli 2002).

De todo modo, o compromisso que Minc e o MIR assumem manter com o princípio da laicidade tem suas implicações. Uma delas é uma certa oscilação entre o reconhecimento da importância da religião na formação de crianças e adolescentes e a opinião de não precisaria haver uma disciplina específica para promover essa formação. Minc declara que “a dimensão espiritual é necessária”. E continua: “Hoje nas favelas e prisões, a religião é um dos poucos contrapontos ao poder do tráfico”. Já o coordenador do MIR, André Porto,¹⁴ procura fundamentar a benevolência da religião com a ajuda da noção de “cidadania espiritual”: “a idéia é isso de que o verdadeiro

¹² Manifesto pelo ensino religioso não confessional e defesa da Constituição, MIR, 2002, incluído em Giumbelli e Carneiro (2004a).

¹³ “Educação religiosa e ensino público”, *O Globo*, 9/10/2000; “O Rio de volta à Idade Média”, *Minc em Revista*, n.12, novembro de 2003; “De volta à Idade Média”, *Jornal do Brasil*, 17/3/2004. Consideramos ainda a entrevista que Carlos Minc nos concedeu em dezembro de 2004. Tudo está incluído em Giumbelli e Carneiro (2004a).

¹⁴ Entrevista dos autores com André Porto, coordenador do MIR, abril de 2004 – incluída em Giumbelli e Carneiro (2004a).

espiritualista, seja qual for a sua religião, é um cidadão do bem, um cidadão ativo, é ético...” (p.134). Porto comenta situações que levam isso adiante, para afirmar que uma dimensão “espiritual” na cidadania torna a ação social algo melhor, mais integral, mais comprometida.

Por outro lado, Minc e Porto concordam que sua luta por um certo modelo de ensino religioso deriva mais de circunstâncias concretas – sobretudo as provisões de leis federais – do que de convicções pessoais. Minc declarou em entrevista que as questões que deveriam constar de um currículo de ensino religioso “poderiam claramente ser tratadas como temas transversais a todas as disciplinas” (p. 108). Porto, por sua vez, defende idéias semelhantes nos seguintes termos:

(...) dentro da [aula] de filosofia daria muito bem no currículo para encaixar o que é o melhor e positivo do ensino religioso fenomenológico: princípios, valores, a história do pensamento humano no formato de uma linguagem secular, a visão antropológica ou histórica. Afinal, filosofia também inclui filosofia das religiões. Não vai falar só de Grécia, só de Nietzsche, mas também das religiões. Então para mim caberia tudo dentro de filosofia (p. 133).

Minc e Porto parecem divergir das posições não apenas dos discursos que defendem o modelo confessional, mas até de um de seus aliados, o Fonaper, que sustentará a especificidade do ensino religioso como disciplina.

O ponto nos conduz a outra questão importante, qual seja, a definição do que seria um modelo de ensino religioso alternativo ao confessional. A rigor, considerando os termos do projeto de lei proposto por Minc, seria resultado de uma discussão envolvendo a parceria entre Estado e entidade civil pluri-religiosa. Mas algumas indicações são fornecidas no material que temos analisado, indicações interessantes tanto pelo que dizem quanto pelo que deixam de dizer. É importante lembrar que o modelo confessional é visto por Minc e pelo MIR como algo que conduz ou propicia “doutrinação religiosa em escolas públicas” (Manifesto do MIR, p. 135) e “pregação religiosa” (Minc, p. 106).

Para Minc, “a relação constitucional entre Igreja e Estado” coloca a exigência de uma opção:

Ou bem a educação religiosa é fornecida em igrejas, templos, sinagogas, mesquitas, casas de culto, com determinação total de conteúdos e professores por suas autoridades, custeada pelos cofres de cada confissão, ou é oferecida pelo Estado que, segundo a LDB, definirá o conteúdo (ouvindo o conjunto das comunidades religiosas), preferencialmente de caráter ecumênico e contratará professores concursados sem o veto de cada instituição, já que se trata de dinheiro público(p. 105) .

O trecho deixa clara a recusa ao modelo confessional, pois este torna o Estado presente em uma prática que só faria sentido como atribuição e responsabilidade das igrejas. Expressa ainda a preferência por um conteúdo de “caráter ecumênico” para o ensino religioso.

Busquemos outras ocorrências que localizam tentativas de definir esse conteúdo. Já nas justificativas que apóiam a apresentação do projeto de lei alternativo, havia a seguinte observação: “cabe assinalar que o legislador federal criou uma disciplina de caráter inter-religioso, dando às Secretarias de Educação (...) as prerrogativas para decidir sobre os aspectos pedagógicos e administrativos” (p. 40). O termo “inter-religioso” volta a aparecer em um texto de novembro de 2003 assinado pelo gabinete do deputado Minc (p. 105) – mesmo termo que identifica o nome e a proposta MIR. No primeiro manifesto divulgado por esse movimento, o assunto é assim abordado:

(...) através do ensino sobre o fenômeno religioso, de um ponto de vista sociológico, os alunos poderão conhecer a história das religiões, seus princípios e valores universais. O objetivo deste modelo é instrumentar os alunos a entenderem melhor os diversos fenômenos religiosos que os rodeiam possibilitando o respeito à diversidade humana (p. 135-6).

Em tal formulação, é possível notar uma certa tensão, mais implícita do que explícita, porém importante para a compreensão dos impasses a que se chegou com a proposta alternativa ao modelo confessional no Rio de Janeiro. De um lado, vislumbra-se um entendimento da disciplina que privilegia um ponto de vista sociológico ou histórico e que resultaria na transmissão de conhecimentos e dados para os alunos *sobre* o universo religioso. De outro lado, insinua-se a existência e a importância de “princípios e valores universais” que seriam apreendidos ou exercitados *através* das referências religiosas. A mesma tensão se anuncia em outras formulações dos mesmos personagens. Primeiro, o coordenador do MIR: “valores e princípios fundamentais das religiões e um pouquinho da história das religiões” (p. 133). Em seguida, Minc: “a história, a ética e a filosofia das grandes correntes religiosas” (p.106); “a história das religiões, a origem de crenças comuns, a base antropológica e as questões de fundo que permeiam visões de mundo e fatos históricos” (p. 108); “a modalidade não confessional prevista na LDB poderia contribuir para a paz e a não violência, para formar cidadãos e cidadãs mais capazes de compreenderem e aceitarem a diversidade e as diferentes culturas e concepções filosóficas e religiosas que estão na origem das visões de mundo que permeiam a vida em sociedade” (p. 107). A tensão que procuramos apontar se coloca, portanto, entre uma abordagem externalista, fornecida pelas ciências sociais e históricas, e uma compreensão internalista, que toma inspiração no próprio universo religioso.

Não há, é importante destacar, contradição intrínseca entre as duas visões. Mas, em se tratando do modo como se estrutura a produção de conhecimento sobre o religioso nas sociedades modernas, o dilema se coloca. Para reforçar a sua existência, lembremos do caso de São Paulo,

onde a disciplina do ensino religioso foi implementada por um processo que envolveu a parceria entre Secretaria Estadual de Educação e professores do Departamento de História da Universidade de Campinas, uma aproximação que se fez concomitantemente ao alijamento de personagens propriamente religiosos (Lui, 2006). No Rio de Janeiro, como se sabe, a Secretaria Estadual aderiu ao modelo confessional e se associou a entidades religiosas particulares para promover eventos; quem procurou a intervenção do saber universitário na definição dos conteúdos do ensino religioso foi o próprio MIR, numa tentativa que não teve desdobramentos concretos. Essa dimensão da questão era bem percebida por seu coordenador: “A gente começou uma conversa interessante com a UFRJ para pensar um curso de licenciatura para professores de ensino religioso. Não adianta a presença da nossa lei [não confessional] sem um curso correspondente aqui no estado.” (p. 133-4).

André Porto sinaliza para um dos dilemas vividos por aqueles que se colocam a favor de um ensino religioso apoiado sobre um currículo geral, capaz de ser oferecido para todos os alunos, independentemente de sua confissão religiosa. Pois, de fato, o que se percebe, ainda sem muita precisão, é que no Rio de Janeiro as instâncias de formação e capacitação dos docentes remetem para os universos confessionais. Mas as dificuldades não param por aí. É provável que o próprio MIR fosse questionado e mesmo repellido como a “entidade civil” pluri-religiosa imaginada pelo projeto que apoiou. A razão para isso é que sua trajetória, iniciada em 1992, está bastante marcada por um ideário alternativo de encontro inter-religioso.¹⁵ Prova disso é que os representantes ou lideranças de tradições religiosas que participam de suas atividades provêm, em sua grande maioria, de instituições e devoções minoritárias no Brasil. Ademais, a própria dinâmica do grupo está marcada por um estilo que privilegia não a dimensão teológica, mas sim a celebrativa. Por esses motivos, acreditamos que não seria estranho se houvesse resistências para que o MIR fosse aceito como instância de interlocução com o Estado para a definição do programa de ensino religioso.

À parte desses dilemas, observamos movimentos que investem no comprometimento do Estado com o modelo confessional no Rio de Janeiro. Ainda em 2004, mesmo ano em que foram sendo contratados os docentes concursados, um projeto de lei apresentado na Assembléia Legislativa previa o seguinte: “O material didático utilizado no Ensino Religioso Confessional das Escolas

¹⁵ O MIR reúne representantes de aproximadamente 30 grupos religiosos diferentes com uma proposta de “integração cooperativa” (em torno de causas concretas, como o enfrentamento da violência) e de celebração da diversidade (com eventos inter-religiosos e pluri-religiosos). Suas origens remontam a 1992, por ocasião da ECO-92. Ao longo de sua trajetória, o MIR manteve vínculos com o ISER e com o Viva Rio e envolveu-se com várias causas religiosas e sociais. A questão do ensino religioso, no entanto, só aparece em sua pauta de preocupações depois da aprovação da lei 3459. O MIR então se alia ao deputado Carlos Minc.

Públicas deverá ser fornecido pelo Estado”, com a observação de que “somente poderão ser utilizados livros e brochuras que tenham a aprovação da autoridade religiosa responsável pelo credo do aluno”.¹⁶ O projeto ainda permitia que se firmasse “convênio com entidades religiosas para aquisição ou doação de livros e brochuras adotados no Ensino Confessional”. A proposta, no entanto, está sem perspectiva de tramitação neste momento. Algo significativo: seu autor, Fabio Silva (PP), é um deputado com conexões com o mundo evangélico,¹⁷ o que aponta para o envolvimento crescente desse segmento religioso no modelo confessional implantado no Estado do Rio de Janeiro.

É importante frisar que a lei estadual surge em um contexto em que o interlocutor do Estado para assuntos religiosos não é mais o mesmo – não é somente a Igreja Católica, sendo impossível ignorar a presença de outros grupos religiosos que aspiram à hegemonia na sociedade nacional, em disputa evidente com essa igreja. É fato que a chamada religião “dominante”, no caso o catolicismo, tanto foi percebida em certos momentos como um obstáculo à formação da nação brasileira quanto foi defendida como um meio indispensável para a integração moral e cultural de seus cidadãos. Entretanto, sabe-se também que muitos foram os conflitos que aproximaram e opuseram a Igreja Católica e o Estado brasileiro na nossa história.

Cabe lembrar que nenhum dos diferentes regimes pelos quais o Estado existiu no Brasil foi indiferente à presença da Igreja Católica e às suas pressões para se instaurar como garantia essencial da nacionalidade. No entanto, essa presença, que se fez, ao longo da história, de forma tensa e conflituosa na sua relação com o Estado, não impediu a heterogeneidade religiosa, por um lado, nem a adesão, com a República, a um fundamento laico para a nação, por outro. Embora o pluralismo religioso não seja uma novidade, a forma pela qual ele se constituiu no passado – claramente subordinado à hegemonia católica – indica que houve nos últimos anos uma clara mudança na relação entre seus componentes e também nas pretensões dos diferentes grupos em relação à sociedade.

É preciso considerar ainda que novos grupos religiosos, na sua maioria pentecostais (em especial a IURD), disputam hoje essa hegemonia. E negociam com a Igreja Católica e com o Estado a respeito do sentido que tem a religião e/ou o religioso e qual a relação que este deve ter com a sociedade. Também é preciso ressaltar a existência de outros grupos religiosos minoritários que vêm adquirindo maior visibilidade na esfera pública, particularmente no caso do Rio de Janeiro.

Lembremos ainda que as questões introduzidas pela LDB a propósito do ensino religioso apontavam para outras mudanças para além da relação entre Estado e religião. Entre elas,

¹⁶ Projeto de lei 1538/2004 (ALERJ).

¹⁷ Ele é filho de Francisco Silva, proprietário da Rádio Melodia, com programação religiosa.

gostaríamos de destacar três: a (re)definição do ensino religioso, que passava a ser entendido como fundamental na formação básica do cidadão; uma percepção da dimensão religiosa como uma instância a ser institucionalizada pelo Estado; e, também, a necessidade da existência de uma entidade civil constituída como “plural” na forma de uma “representação” diante do Estado e a ser reconhecida por este. Não é de espantar que essas questões definiram também deslocamentos no campo religioso brasileiro, implicando diferentes Estados em novas relações e disputas entre as “religiões” para se obter as melhores condições possíveis no interior dessa nova instância relacionada ao Estado, ou melhor, integrada neste.

Diante disso, o caso fluminense chama novamente a atenção. Pela primeira vez, vimos a abertura de um concurso público, para o cargo de professor da rede estadual, em que a religião declarada pelo candidato passava a ser um critério na seleção do concurso. Ao se inscrever, o candidato deveria declarar para qual credo estava fazendo concurso, e tal informação era utilizada como critério para o preenchimento das vagas ofertadas, de forma distinta, para três grupos: “católicos”, “evangélicos” e “outros credos”¹⁸. Com isso revelava-se um novo modelo de concurso público para professor, agora vinculado a identidades particulares. Ser religioso, ou pelo menos professar uma religião, deixava de ser algo de fórum íntimo para se tornar um sinal diacrítico, uma identidade social, que exigia do Estado uma reformulação na natureza de suas responsabilidades. É a partir dessa nova realidade social que podemos entender as mudanças no campo da representação política.

Portanto, a implantação do ensino religioso no Rio – como confessional – implicou um processo intenso de negociação, tanto no âmbito do confronto de idéias sobre o que é religião quanto da definição do que se entende por proselitismo e, também, quanto à noção de liberdade religiosa e laicidade. Propiciou, assim, um acirrado campo de disputa em torno da defesa de princípios e valores distintos, ao envolver amplas negociações em que participam lideranças de diferentes denominações religiosas e políticas, a comunidade acadêmica e os sistemas de ensino, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal. Particularmente, por ocasionar mudanças, seja no sistema educacional, seja na importância dada à “religião” na formação dos cidadãos.

A natureza dessa transformação e o seu alcance ainda precisam ser melhor compreendidos. Podemos, no entanto, supor que o crescimento do religioso na esfera pública na sociedade brasileira contemporânea está se fazendo através de uma redefinição do seu papel e do seu

¹⁸ O concurso exigia dos candidatos formação universitária, com título de licenciatura plena, além do credenciamento pela respectiva autoridade religiosa. E previa o oferecimento de 500 vagas, divididas segundo o credo dos professores: 342 vagas para católicos, 132 para evangélicos e 26 para os demais credos. No edital que regulamentava o concurso, era estipulado que em caso de o funcionário “perder a fé e tornar-se agnóstico ou ateu, ou perder o seu credenciamento”, não poderia ser mantido como professor de ensino religioso. Ver o texto do edital incluído em Giumbelli e Carneiro (2004a).

sentido na sociedade. Talvez esteja se impondo de forma difusa para certos segmentos, a partir de uma cultura religiosa que adquire cada vez mais importância na esfera pública, a idéia de que a “religião” é a mais importante ou talvez a única fonte de moralidade existente na sociedade, capaz de garantir o comportamento correto dos indivíduos na esfera pública – daí a importância de tê-la como fundamento da ordem social e seus representantes projetados no espaço político. Nesse processo, que pretendemos continuar a analisar, será preciso valorizar o papel das igrejas evangélicas na política estadual, bem como a presença da Igreja Católica no mesmo contexto.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos retratar o campo de disputa que foi sendo pouco a pouco delineado pelas posições a propósito do ensino confessional. Entretanto, é preciso lembrar que, para além desse debate, estavam aqueles que são terminantemente contrários ao oferecimento de qualquer tipo de ensino religioso nas escolas. Estes entendem que nas escolas públicas deve vigorar a laicidade estrita e frisam a necessidade do Estado assumir uma neutralidade positiva no que se refere à abordagem de temas relacionados à religião e a seus embates com outras esferas da sociedade, na medida em que a separação entre Igreja e Estado é vista como uma conquista inalienável do regime republicano. Como nossa meta principal era a discussão da implantação do ensino religioso no Rio de Janeiro, este ponto de vista não foi privilegiado em nossa análise. No entanto, entendemos que a discussão do ensino religioso nas escolas reacende, por si só, antigas questões: da relação entre o Estado e as religiões; do processo de secularização do Estado brasileiro, cujo ato fundante foi a separação republicana do Estado da Igreja Católica, que resultou na liberdade religiosa; do pluralismo religioso e, conseqüentemente, na formação de um mercado religioso

Portanto, o tema “ensino religioso” é bastante complexo, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos. Em sendo assim, cada vez que esse problema compareceu à cena dos projetos educacionais, sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural (Cury, 2004).

Como se pôde ver, neste artigo procuramos problematizar as mudanças introduzidas nas legislações brasileiras (Constituição de 1988 e LDB de 1996/97) e na legislação do Rio de Janeiro (lei 3.459, de 2000) no que se refere ao tema “ensino religioso” e suas implicações no ambiente escolar. Sabemos que muitas das questões levantadas aqui precisam ser mais bem aprofundadas, pois ainda é prematuro para se ter um quadro mais geral de todas as suas implicações. Lembramos que o ensino religioso só começou a ser efetivamente implementado nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro a partir de março de 2004, quando tomaram posse os novos professores de ensino religioso.

Nessa medida, à guisa de conclusão, gostaríamos de levantar algumas indagações sobre certos pontos que merecem um tratamento mais minucioso.

a) A idéia de que o ensino religioso é um componente curricular importante porque integra a formação para a cidadania.

Do nosso ponto de vista, essa questão, dependendo de seu entendimento, poderia sugerir o pressuposto de que uma pessoa “religiosa” seria melhor cidadã, em virtude de professar uma crença. Abre-se assim o flanco para o menosprezo dos que anunciam não cultivar qualquer “religião”.

b) A idéia de que o ensino religioso se justificaria pela necessidade de propiciar formação moral para os alunos.

Se isto é válido, em que medida estaríamos afirmando que o ensino religioso deveria ser entendido como uma “religião civil”, segundo a qual os “princípios e valores religiosos” seriam a base para consolidar a solidariedade social?

c) A escola pública hoje atende majoritariamente os alunos das classes populares.

Nessa medida, a implantação do ensino religioso, enquanto uma política pública, não estaria pondo em questão a própria função social dessa escola, na medida em que se está afirmando que alguns de seus conteúdos e de sua gestão ficariam sob a orientação das chamadas “denominações religiosas”?

d) Os professores concursados para ministrar o ensino religioso tiveram de ter o aval de alguma denominação religiosa.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro vem promovendo alguns eventos e seminários, como forma de capacitar os professores para o exercício de suas atividades em consonância com uma orientação mais geral. No entanto, como o ensino é confessional, os professores deveriam seguir a sua orientação religiosa. Como isso vem ocorrendo na vida cotidiana? Como os professores conciliam essa questão e como fazem com os alunos que pertencem a outras denominações, uma vez que sabemos que o número de professores de religião é muito aquém da demanda?

e) Como entender que a formação de professores do ensino religioso seja distinta da dos demais docentes do ensino fundamental?

Nesse caso, o dilema deriva de uma questão básica: no Rio de Janeiro o ensino religioso foi entendido como *formação religiosa*. No entanto, a formação docente deve ser entendida como formação profissional, e não constitui formação religiosa.

f) Como avaliar o material didático que vem sendo elaborado pelas chamadas religiões institucionalizadas – como a Igreja Católica e as igrejas evangélicas, que puderam rapidamente confeccionar material didático para orientar seus professores?

Nesse caso, poderíamos dizer que o Estado estaria legitimando e reforçando a disputa do mercado religioso brasileiro?

g) A princípio, os valores éticos que fundamentam a formação para a cidadania aparecem definidos na Constituição Federal. São eles: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, pluralismo político e liberdade religiosa.

No artigo 32 da LDB fica estabelecido que tais valores devem determinar os conteúdos mínimos de todas as áreas do conhecimento, inclusive do ensino religioso. Seria, assim, com base nesses valores que o ensino fundamental obrigatório deveria estruturar seu projeto político-pedagógico. Nesse caso, qual o lugar dos chamados valores ou princípios religiosos?

h) Uma das justificativas frequentemente acionadas por aqueles que defendem o ensino religioso confessional é a de que o Estado estaria assim respeitando a diversidade religiosa.

No entanto, o que gostaríamos de questionar é em que medida é possível atender à diversidade religiosa dentro da escola, estruturando o ensino religioso por credos, tendo em vista as atuais mudanças ocorridas no campo religioso brasileiro. Dois pontos que se destacam são a diversificação de opções religiosas e o aumento significativo dos “sem religião”.

Em suma, a discussão a respeito da escola pública está, pois, relacionada à tarefa de socialização que o Estado se atribui, o que este supõe como formação para o público que pretende atingir com vistas à integração de um segmento social específico – em sua maioria, jovens das classes populares – a um projeto mais amplo.

Com isso, fica relevada a importância de se discutir qual o projeto de sociedade e de nação que se encontra na base dessa discussão e qual é o papel que, nesse processo, está adquirindo a escola pública. Esse debate é bastante complexo e abarca sérias questões que tanto dizem respeito às definições sobre o Estado, a religião e o espaço público, quanto ao cotidiano escolar, sobre as condições concretas em que este ensino vêm sendo ministrado nas escolas, o que permanece como uma questão fundamental de pesquisa. Em relação a este último aspecto, resultados preliminares de pesquisas e observações vêm apontando a predominância entre os professores de

ensino religioso em escolas estaduais no Rio de Janeiro, apesar da diretriz recebida estar pautada na confessionalidade, de uma preocupação em oferecer aos alunos uma discussão mais ampla sobre alguns “valores”, que entendem fazer parte da formação do cidadão (Cavaliere, 2005).

Finalizando, em tese, poderíamos dizer que a separação do Estado da religião pressupõe que o primeiro, ao separar-se juridicamente de determinado grupo religioso, promoveria a desmonopolização religiosa, eliminando, ou pelo menos minimizando, os privilégios facultados ao grupo religioso ao qual era aliado, garantindo assim a liberdade religiosa. Portanto, o quadro desse campo de disputa não é novo, sendo recorrente ao longo de nossa história. No entanto, ao se reatualizar, através da discussão da religião na escola, nos obriga a perguntar sobre a natureza atual desse debate, verificando em que circunstâncias e através de que projetos e objetivos reintroduzir o ensino religioso confessional se apresentou como importante para certos segmentos da sociedade fluminense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNEIRO, Sandra de Sá. Religião, política e educação no Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n.13-14, maio-dez, 2004a, p. 123-148.
- CARNEIRO, Sandra de Sá. Liberdade religiosa, proselitismo ou ecumenismo: controvérsias acerca da (re)implantação do ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. In: *28º Encontro Anual da ANPOCS*, 2004b, Caxambu - MG (CD ROM).
- CARNEIRO, Sandra de Sá & CONTINS, Marcia. Religião nas escolas: comparação entre Brasil e EUA. *25a. Reunião Brasileira de Antropologia*, Goiânia, junho de 2006, publicado em CD.
- CAVALIERE, Ana Maria. Ensino religioso nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Apresentação no *Seminário Religião na Escola: pontos e contrapontos*, promovido pelo Núcleo de Estudos da Religião (PPCIS, UERJ), pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (UFRJ) e pelo PRONEX *Movimentos Religiosos no Mundo Contemporâneo*, Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2005.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *O ensino religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja*. São Paulo: Paulinas, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio e CAVALIERE, Ana Maria. L’enseignement religieux dans les écoles publiques brésiliennes: formation de modèles hégémoniques. Texto apresentado no *Colloque international d’éducation comparée*, Centre International d’Etudes pédagogiques (CIEP), Sèvres (França), 19 a 21 de outubro de 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, no. 27, set/dez de 2004, p. 183-191.
- DICKIE, Maria Amélia. Todos os caminhos levam a Deus – o CONER e o Ensino Religioso em Sta. Catarina, Brasil. *XXVII Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2003.
- FIGUEIREDO, Anísia de P. 1995. *Ensino religioso no Brasil: Tendências, Conquistas, Perspectiva*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIUMBELLI, Emerson. *O Fim da Religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na*

- França. São Paulo: Attar/PRONEX, 2002.
- GIUMBELLI, Emerson. Religião, Estado, modernidade: notas a propósito de fatos provisórios. In: *Estudos Avançados*, n. 52, dezembro de 2004: 47-62.
- GIUMBELLI, Emerson. Minorias religiosas. In: Teixeira e Menezes (orgs.). *O Campo das Religiões no Brasil: continuidade e rupturas*. Petrópolis: Vozes, 2006a.
- GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso nas escolas públicas: pensando as situações de São Paulo e Rio de Janeiro. *Anais da VII Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, 2006b (CD-Rom).
- GIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá (orgs.). *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias. Comunicações do ISER*, 60, 2004a.
- GIUMBELLI, Emerson e CARNEIRO, Sandra de Sá. Introdução. In: *Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias. Comunicações do ISER*, 60, 2004b: 11-19.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. A face pedagógica do ensino religioso. In: JUNQUEIRA, S.R. et alli. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LUI, Janayna Alencar. *Em Nome de Deus: um estudo sobre a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- MENEGHETTI, R.G.K. As contribuições do Ensino Religioso para a formulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola. In: JUNQUEIRA, S.R. et alli. *Ensino Religioso e sua relação pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1983.