



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE  
A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO  
MÉDIO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Fernanda de Oliveira Veiverberg**

**Agudo, RS, Brasil**

**2013**

**GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO  
RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO**

**por**

**Fernanda de Oliveira Veiverberg**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização  
*Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Orientador: Prof. João Luís Pereira Ourique**

**Agudo, RS, Brasil  
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO  
RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO**

elaborada por  
**Fernanda de Oliveira Veiverberg**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**João Luís Pereira Ourique Dr.**  
(Presidente/Orientador)

---

**Liliana Soares Ferreira Dr. (UFSM)**

---

**Débora Teixeira De Mello Dr. (UFSM)**

Agudo, 29 de Novembro de 2013.

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO**

AUTORA: FERNANDA DE OLIVEIRA VEIVERBERG

ORIENTADOR: JOÃO LUÍS PEREIRA OURIQUE

Data e Local da Defesa: Agudo/RS, 29 de Novembro de 2013.

“Gestão escolar e laicidade: estudo sobre a presença do Ensino Religioso no Ensino Médio” é uma investigação que trata do meio escolar e sua estrutura a partir de um componente curricular, o Ensino Religioso, e dialoga com o que está previsto por lei - o que o torna obrigatório ou facultativo. Para tanto, serão abordados aspectos, como a noção de Estado Laico e liberdade religiosa, que perpassam os discursos de ordem pública, trazendo para a discussão teórica os conceitos de liberdade e emancipação que fazem parte dos projetos educacionais, mas que destoam de práticas tendenciosas, que são verificadas no âmbito da educação brasileira desde os primórdios da colonização, tal como a imposição de um tipo específico de prática religiosa. É traçada uma linha do tempo que se estende desde os primeiros contatos dos portugueses com as comunidades nativas até os movimentos republicanos que promoveram a separação entre política e religião. A LDB 9394/96 menciona a obrigatoriedade da oferta da disciplina nos níveis básicos de ensino, mas também enfatiza a sua matrícula facultativa. É função da Gestão Escolar organizar estratégias, já que a decisão pela função da disciplina deve passar pelo domínio de interesse da comunidade escolar. Não há possibilidade de instituir um currículo básico nacional para a disciplina, pois o governo não pode decidir sobre o que é imprescindível conhecer em relação às práticas religiosas. Foram entrevistados diferentes sujeitos do meio escolar, um gestor, um professor e um aluno de três diferentes escolas da cidade de Santa Maria que contribuíram com suas perspectivas, possibilitando assim, conhecer e analisar alguns exemplos da problemática que envolve a questão da presença do Ensino Religioso no Ensino Médio.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Liberdade Religiosa; Ensino Religioso.

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Curso de Pós-Graduação a Distância  
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO**

SCHOOL MANAGEMENT AND SECULARISM: A STUDY OF THE PRESENCE OF  
RELIGIOUS EDUCATION IN HIGH SCHOOL

AUTHORA: FERNANDA DE OLIVEIRA VEIVERBERG

ADVISER: JOÃO LUÍS PEREIRA OURIQUE

Data e Local da Defesa: Agudo, 29 de Novembro de 2013.

"School Management and secularism: a study on the presence of Religious Education in Secondary Education" is an investigation dealing with the school and its structure from a curricular component, Religious Education, and dialogues with what is laid down by law - which makes it mandatory or optional. To do so, aspects will be addressed, such as the notion of Secular State and Religious Freedom, that permeate the discourse of public policy, bringing the theoretical discussion the concepts of freedom and emancipation that are part of educational projects, but diverge biased practices, which are checked under the Brazilian education since the early days of colonization, such as the imposition of a specific type of religious practice. It traced a timeline that extends from the first contacts between the Portuguese and the native communities even Republicans movements that promoted the separation between politics and religion. The LDB 9394/96 refers to the compulsory nature of the discipline in the basic levels of education, but also emphasizes its voluntary enrollment. It is the function of the School Management organizing strategies, since the decision by the function of discipline must pass through the area of interest of the school community. There is no possibility of establishing a national core curriculum for the course, since the government cannot decide on what is essential to know in relation to religious practices. Different subjects in the school environment were interviewed, a manager, a teacher and a student in three different schools in Santa Maria who contributed their perspectives, thus enabling knowledge and examine some examples of the problems surrounding the issue of the presence of Religious Education in high school.

Keywords: Management School; Religious Freedom; Religious Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 GESTÃO ESCOLAR, ESTADO LAICO E LIBERDADE RELIGIOSA .....</b>	<b>12</b>
2.1 Contexto histórico da religião na educação .....	15
2.1.1 Primeira Fase: Brasil Colonial .....	15
2.1.2 Segunda Fase: Constituição da República .....	18
2.2 Liberdade religiosa e educação religiosa .....	24
2.3 Ensino Religioso no Rio Grande do Sul .....	27
2.4 Ensino Religioso no Ensino Médio: qual o papel da Gestão Escolar? .....	34
<b>3 GESTOR ESCOLAR, PROFESSOR E ALUNO: APRESENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DE TRÊS SUJEITOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA MARIA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO .....</b>	<b>41</b>
3.1 Apresentação da metodologia .....	41
3.2 O gestor escolar .....	43
3.3 O professor de Ensino Religioso .....	45
3.4 O aluno de Ensino Médio .....	46
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 01 - Carta de apresentação do questionário .....	54
Anexo 02 – Questionário para entrevista com gestor, professor e aluno .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

Presenciamos momentos de transformações na sociedade. Muitas questões estão sendo colocadas em pauta e todas elas dizem respeito à cidadania e luta pelos direitos individuais e coletivos. Nas escolas, é possível perceber todos os reflexos do que acontece além de seus muros. Quando a juventude sai às ruas proclamando a liberdade, a escola também vira palco de debates. É possível ouvir os desejos de uma educação com maior qualidade, professores mais respeitados e com um salário que seja, no mínimo, aquele previsto por lei. Ouvimos, também, que a escola deve ser democrática e oferecer espaços para decisões e reflexões propostas coletivamente, ou seja, a Gestão Escolar deve oferecer meios para que a participação da comunidade seja efetiva.

Ao propor um objeto de pesquisa, percebi o quanto pode ser difícil fazer ciência de forma neutra se, até na escolha da temática, acabamos por considerar as próprias experiências como ponto de partida. Acredito que a ciência nada perde com escolhas sinceras já que, para levarmos um assunto com a seriedade e sistematicidade necessária a uma pesquisa científica, também precisamos estar envolvidos no problema. Então, ele deve, de certa forma, nos consumir, nos tirar o sono. Se tivermos oportunidade de dedicar um trabalho a um assunto específico, devemos estar tocados por ele.

Tenho um interesse particular pelo problema da compreensão humana e pelos processos de formação cultural, bem como o de transformação do pensamento, pontos estes, discutidos durante toda a história da filosofia e sobre os quais a questão da religiosidade e seus fenômenos expressam particularmente bem tais processos. Durante minha formação na Universidade Federal de Santa Maria – concluí o curso de Licenciatura Plena em Filosofia em 2012 e termino o curso de História ainda em 2013 – percebi que é o conhecimento que tira as pessoas de um estado de paralisia epistêmica, o pensamento racional é crítico e, por isso, põe em crise todos os saberes pré-estabelecidos.

Tal questão também se fez presente desde o início do curso de Especialização em Gestão Educacional. Tendo em vista os preceitos da Gestão Democrática, é importante que a equipe de gestores, além de traçar um plano de ações que leve em conta as necessidades e vontades de sua comunidade escolar, também priorize o desenvolvimento do conhecimento e uma educação de qualidade. Devemos nos perguntar, não somente como compreendemos a educação, mas também o que queremos com um ensino crítico. Qual é o papel dos gestores nesse processo? Devemos considerar que a educação não garante o conhecimento, pois nem

sempre o espaço escolar prioriza o surgimento de novos saberes, ou visões outras que não a dos valores tradicionais. A desmistificação dos discursos que são tomados como verdades inquestionáveis, os dogmas que a sociedade ainda carrega, faz parte de um processo educacional emancipador.

Lembrando por um instante que, quando falava sobre a juventude sair às ruas, referia-me a um dos tantos momentos das manifestações populares que ocorreram em todo o Brasil de forma grandiosa a partir do mês de junho de 2013. Na cidade de Santa Maria, especificamente, ocorreu um fato que chamou minha atenção. Durante a ocupação da Câmara de Vereadores pelos protestantes e representantes do Movimento Estudantil, em determinado momento, foi exigida a retirada do crucifixo da parede de fundo da Câmara, ao som dos gritos: “Se o Estado é Laico, tira a Cruz”. O que estariam esses jovens pensando também sobre a laicidade das escolas? O que nós, professores e gestores, pensamos? Temos tido espaços para debater tais questões? Ou acreditamos não ser importante tratar disso?

Tendo em vista a justificativa do presente estudo, penso que seja de grande relevância, para a análise da construção de um projeto escolar que preze pela Gestão Democrática, primeiramente, a consciência dos envolvidos enquanto sujeitos que têm o direito de participar de tal construção e que tenham seus interesses considerados. Em relação aos elementos religiosos na rotina escolar, podemos considerar que em muitas escolas públicas na cidade de Santa Maria existem espaços que são repletos de símbolos religiosos e não, efetivamente, de todas as religiões, que seria o mínimo para uma prática não proselitista, ou seja, que não procure subverter alguém a alguma crença ou religião. Não conseguimos constatar facilmente se isso ocorre por anseio dos alunos, seus pais e funcionários da escola ou se está ali por convenção a alguma tradição ou, até mesmo, se interfere na formação cultural de alguém. O assunto da presença da religião na escola, geralmente, é tratado com certo dogmatismo, até mesmo para os professores e para a equipe de gestores.

Tenho tido muito cuidado com toda forma possível de tentativa persuasiva de convencimento a alguma crença ou adequação a alguma visão dogmática que possa ocorrer no espaço escolar, pois, sendo nesse caso um espaço público, deve ser também trabalho do gestor educacional prezar pelo direito à liberdade de escolha em que se respeite toda a diversidade cultural. Também sendo um ambiente de ensino, penso que a religião, posta fora de contexto na escola, ou seja, sem uma explicação ou contextualização, gera apenas uma informação e essa (que não é conhecimento), preferencialmente, não deve ser questionada.

Desde que estudo as questões voltadas à Gestão Escolar e seu viés democrático, tenho me frustrado ao perceber que são poucas as decisões tomadas de forma coletiva e sólida no



âmbito escolar e que muitas questões são omitidas da comunidade escolar, ou seja, permanece nos planejamentos puramente burocráticos. Ainda existe uma hierarquia de poderes, é evidente que, sendo uma democracia representativa, o diretor e o conjunto de gestores possuem uma autoridade, mas é necessário possibilitar espaços para diálogo e esclarecimentos sempre que possível, tanto para tomar decisões em conjunto como também ao permitir que qualquer questão de interesse coletivo possa ser questionada.

Quando fui nomeada para ser professora do Estado no RS de Filosofia, ofereceram-me também o componente curricular de Ensino Religioso. Espantei-me, porque meu conhecimento sobre LDB dizia que o Ensino Religioso tinha a oferta obrigatória para o Ensino Fundamental e, mesmo assim, a matrícula era facultativa. Pensei em como poderia assumir vinte horas de trabalho em uma disciplina que é facultativa, ou seja, a carga horária dependerá do número de alunos matriculados e para a qual a formação específica não está muito clara e, nem ao menos, o plano de trabalho que possa ser usado como referência. Deixei o Ensino Religioso de lado e fui trabalhar com as aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Outro fato ocorrido neste contexto, no Estado do Rio Grande do Sul, foi a instauração do novo Ensino Médio, que teve, entre várias mudanças, a alteração na forma de avaliação. Assim, em vez de notas, devemos utilizar conceitos e pareceres, em vez de recuperação, temos o Plano Pedagógico Didático de Apoio, em vez de avaliarmos por disciplina, avaliamos por Área de Conhecimento. A Área de Conhecimento Ciências Humanas e suas Tecnologias, inclui as disciplinas de Filosofia e Sociologia (obrigatórias desde 2008), História e Geografia (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias). Em muitas escolas, na Área de Conhecimento das Ciências Humanas, também está incluída o componente curricular Ensino Religioso, no qual, geralmente, todos os alunos são matriculados. Além disso, as aulas de Ensino Religioso são ministradas no mesmo horário em que as outras, são realizadas avaliações trimestrais e o discente pode ser reprovado por frequência. Nesse percurso, é possível perceber que a questão é confusa tanto para os gestores, quanto para professores e alunos.

Diante das dúvidas que se estabeleceram e das reflexões sobre o tema do Ensino Religioso e outros elementos ligados à religião no ambiente escolar, decidi pensar a prática da Gestão Escolar a partir da disciplina de Ensino Religioso que está presente em praticamente todas as escolas de nível básico. Até onde as escolas públicas respeitam o princípio de laicidade do Estado? Até onde há um esclarecimento para a comunidade escolar sobre a facultatividade da disciplina de Ensino Religioso? Qual é a função dessa disciplina no Ensino

Médio? Como esse problema surgiu, modificou-se e permanece na história do país? O que nos diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre o assunto?

Desta forma, tenho como objetivo geral da presente investigação, que encerra minha formação no Curso de Especialização em Gestão Educacional, compreender como se estabelece, na prática escolar, a liberdade de opção religiosa por meio do exame da presença da disciplina de Ensino Religioso no Ensino Médio a partir das perspectivas dos gestores escolares, do trabalho do professor e da compreensão do aluno. Saliento a existência de algumas práticas tendenciosas, que podem ser classificadas como proselitistas, como a falta de obediência entre o Ensino Religioso de matrícula facultativa e a exigência das escolas pela sua obrigatoriedade. Assim como, a imposição de símbolos e elementos particulares de algumas crenças e religiões em detrimento da diversidade cultural e religiosa e o discurso proferido por órgãos responsáveis pela educação religiosa de que, sem tais elementos, a educação humana não se dará de forma integral.

Sendo assim, é necessário esclarecer a importância de se pensar em um modelo de liberdade na educação a partir da não imposição de crenças e dogmas religiosos. Buscando caracterizar a história do Ensino Religioso no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje, a partir de revisão bibliográfica dialogando com elementos da legislação brasileira sobre o critério de laicidade através da análise de textos legais como a LDB nº 9394/96 de 1996 e os decretos da Secretaria de Educação do Estado do RS sobre o tema.

É imprescindível compreender como as escolas podem se posicionar a respeito da questão da facultatividade da disciplina de Ensino Religioso no Ensino Médio e qual a relevância da interferência da comunidade escolar nesse processo. Para tanto, além da leitura dos textos que legislam sobre o tema, e da retomada da história do Ensino Religioso na educação brasileira, também é apontado os discursos de diferentes sujeitos desse processo, através da fala de alguns indivíduos que trazem exemplos de como a questão é percebida: um gestor de escola pública de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS, um professor da Rede Pública de Ensino, que já lecionou a disciplina de Ensino Religioso e um (a) aluno (a) do primeiro ano do Ensino Médio, de três diferentes escolas da cidade. Os dados foram fornecidos por meio de um questionário, que foi aplicado individualmente a cada um desses sujeitos, sem que haja comprometimento quanto à garantia de preservação da identidade uma vez que eles não serão identificados.

O campo de pesquisa compreendeu dessa maneira, elementos exemplares da realidade da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Santa Maria. Exemplares, pois ao falar sobre si e sobre a sua relação com a presença da disciplina,

também retrataram o ambiente de ensino no qual estão inseridos. Os sujeitos acima citados foram convidados a participar da pesquisa através de carta de apresentação e, em seguida, foi fornecido o questionário, aceitando sugestões de modificações das perguntas se julgassem necessário. As informações concedidas dialogam com os dados históricos e legais sobre o Ensino Religioso no Brasil. Algumas falas foram destacadas e foi realizada a análise do discurso, segundo a metodologia baseada na obra de Foucault, presente em sua obra “A ordem do discurso”, relação interessante, uma vez que Foucault sempre menciona o modo de dominação de um sistema sobre os sujeitos e como alguns elementos deste sistema aparecem ‘naturalizados’ na compreensão de mundo dos indivíduos.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 1996. p. 22)

Por fim, ressalto que o tema aqui proposto é de fundamental importância para os gestores escolares, porque diz respeito a um contexto mais amplo que se relaciona com as políticas públicas que exigem a laicidade do Estado, assim como a preservação da pluralidade cultural e direito de escolha individual. O gestor escolar e todas as pessoas que compõem o conjunto de uma escola com gestão democrática devem poder reconhecer e questionar tudo aquilo que lhe é imposto como “sugestão”, tudo aquilo que se afirma como o correto, intransponível e, até mesmo, natural à formação e desenvolvimento dos seres humanos. Devemos estar sempre prontos para problematizar e tornar nossas vivências escolares de fato democráticas e críticas.

## 2 GESTÃO ESCOLAR, ESTADO LAICO E LIBERDADE RELIGIOSA

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-las à distância.

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (FOUCAULT, 1996. p. 6 – 7)

Ao iniciar uma investigação sobre questões que tocam profundamente o ambiente escolar, considerando a função da gestão educacional em tal ambiente, é inevitável não acabar por sentir certo receio. Receio de observar mais atentamente a série de meandros que constituem a rotina escolar; receio de descobrir nos discursos proferidos a real intenção dos sujeitos que elaboram a prática educacional, receio de perceber o quanto o conceito de gestão democrática pode ser fragmentado se considerarmos, até mesmo, um único objeto desse meio, como é a situação do presente trabalho de pesquisa.

Se pensarmos na educação como um objeto orgânico, constituído de múltiplas formas, facetas e relações, perceberemos que alguns elementos são fundamentais para o bom funcionamento e para a necessária coesão das práticas escolares. A gestão escolar, nesse sentido, é um destes elementos, mas é também uma espécie de mola propulsora desse processo, ou seja, se a gestão escolar é precária e despreocupada com a qualidade da educação, todo o restante sofrerá as consequências negativas. Se a proposta de gestão escolar é clara e coerente com os anseios daqueles que pertencem à determinada escola e, portanto, é razão de sua existência, tais sujeitos se sentirão reconhecidos se houver oportunidade para a participação ativa na tomada de decisões, então o funcionamento escolar estará assegurado.

A estrutura curricular não é em si a finalidade do processo educacional, mas é o que oferece os meios para integrar os objetivos presentes no projeto político pedagógico da escola. É o currículo que organiza as práticas educacionais em tempos e espaços específicos, assim como estabelece igualdade entre as diferentes áreas do conhecimento necessárias para uma formação que vise ser integral, isto é, que constitua todas as etapas da vida e campos de

interesse humano. Também pode se organizar de maneira a priorizar mais algumas disciplinas em detrimento de outras – se isso ocorre por intenção honesta dos que compõem a comunidade escolar ainda é possível perceber um aspecto positivo, mas se o fato ocorre por descuido, subordinação ou por uma simples questão de comodismo deve-se não apenas, desconfiar das intenções, como também, julgar e propor transformações pertinentes.

Desta forma, ao analisar a existência e funcionamento legal de um componente curricular em particular, o Ensino Religioso também se estará investigando a estrutura educacional de forma mais ampla, já que nenhum elemento está desatrelado dos demais. É importante questionar qual é a função real de uma disciplina estar assegurada por lei, se é devido ao desejo de uma educação “integral” ou se está em desacordo com os propósitos dos atores escolares.

Desde a constituição do Estado Republicano, contexto que será apresentado posteriormente, há uma clara distinção entre o espaço público e as práticas religiosas. O Estado não deve assumir uma religião oficial e nem incentivar práticas de alguma crença específica. Sendo a educação um elemento fundamental para a formação e emancipação de qualquer pessoa e que se estabelece (no caso das escolas municipais, estaduais e federais) em local público e mantido com verbas do Estado é evidente que não se poderá agir com proselitismo, ou seja, influenciando ou sugerindo alguma crença ou religião de cunho preferencial e com isto ferir a existência de outras religiões ou ofender aqueles que não possuem crença alguma. Segundo o artigo 33 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96 de 1996, é possível observar o princípio de Laicidade que aparece no critério de facultatividade da matrícula do componente curricular Ensino Religioso:

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. (BRASIL, 1996.)

Ao vedar “quaisquer formas de proselitismo”, impede-se que se estabeleçam, em ambientes educacionais, situações desagradáveis envolvendo um aspecto que é bastante particular das escolhas individuais, que são os aspectos de cunho religioso. A adesão a alguma crença ou religião deve surgir dos anseios, ou falta de anseios, de cada pessoa.

Quando uma religião é imposta de forma evidente ou discreta forma seguidores e crentes que não possuem reflexão sobre suas ideias, não se ensina com isso a questionar e problematizar e sim a aceitar e acreditar em algo, criando dogmas e disseminando visões doutrinárias que não são nem um pouco interessantes para o meio escolar. Foucault (1996)

reconhece as formas de doutrinação como as mantenedoras dos valores e intenções de determinados grupos sociais, que utilizam de um discurso aceitável ou tolerável como ponto de adesão e reconhecimento dos indivíduos.

A doutrina, ao contrário, tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra - mais ou menos flexível - de conformidade com os discursos validados; se fossem apenas isto, as doutrinas não seriam tão diferentes das disciplinas científicas, e o controle discursivo trataria somente da forma ou do conteúdo do enunciado, não do sujeito que fala. Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro. (FOUCAULT, 1996. p. 42)

Pode-se dizer que o problema da disciplina de Ensino religioso envolve duas esferas, a da laicidade e da liberdade, pois de um lado se tem as normas que proíbem a intervenção do Estado em questões religiosas vedando quaisquer formas de proselitismo e, por outro lado, existem as normas que estabelecem a liberdade de pensamento e de crença, como primordiais entre os aspectos pensados nas dimensões da educação que estão presentes na LDB/nº 9394/96:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
 V – coexistência de instituições pública e privadas de ensino;  
 VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 VII – valorização do profissional da educação escolar;  
 VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
 IX – garantia de padrão de qualidade;  
 X – valorização da experiência extraescolar;  
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Isto é, o princípio de Liberdade é primordial na educação, no sentido de ser o primeiro recurso para o conhecimento, a necessidade de emancipação que é imprescindível em qualquer ambiente educacional. Nessa perspectiva também se valorizam os ambientes extraescolares, pois não se deseja sustentar um modelo tradicional que conceba o aluno como sendo somente o receptor do conhecimento.

A liberdade de crença deve possibilitar a existência de qualquer religião, assim como qualquer mudança ou perda de crença. Se o Estado possui uma religião oficial, ainda que ela corresponda à prática religiosa majoritária, estará coagindo a população a aderir a tal. O

Estado pode deliberar e definir quais espaços poderão ser utilizados pelas religiões, mas não deve estabelecer currículo e, também, não deveria remunerar professores para tal função. É possível a existência de espaços a serem ocupados por religiões ditas confessionais (porque confessam uma crença), mas não é obrigação do governo intervir com recursos, pois estará atentando contra a liberdade religiosa ao se mostrar como “patrocinador” de alguma prática doutrinária ou catequizadora.

## **2.1 Contexto histórico da religião na educação brasileira**

### **2.1.1 Primeira Fase: Brasil Colonial <sup>1</sup>**

Ao relatar o processo de construção da educação no Brasil, enfatizando a história da presença do Ensino Religioso, cabe estabelecer que, “oficialmente”, considera-se como o início da história do país a chegada dos portugueses ao território. É ingênuo pensar que a história inicia-se com a colonização, pois não podemos deixar de considerar todo o conjunto histórico da população nativa que aqui já existia muito antes de 1500. Por muito tempo a cultura acumulada durante séculos pelas sociedades nativas foi desconsiderada da história oficial, que era articulada na academia e disseminada através do ensino e dos livros didáticos. O mesmo aconteceu com outros grupos e populações que se instalaram no território brasileiro posteriormente, mas que não carregavam o título de “colonizadores” como os portugueses e espanhóis e, mais tarde, os imigrantes europeus.

Analisando as cartas e anotações deixadas por Colombo, podemos perceber a mentalidade profundamente religiosa nos objetivos para com o Novo Mundo.

Realmente, fiquei tão aturdido com tanta beleza que não sei como me expressar.(...) Terra adentro deve haver grandes povoados e inumeráveis pessoas e coisas de grande lucro; porque aqui, digo que toda a cristandade fará negócios com eles, mas acima de todos, a Espanha, à qual tudo isso deve ficar sujeito. E digo a vossas altezas não devem consentir que qualquer estrangeiro comercie ou ponha os pés aqui, exceto a cristandade católica, desde que este foi o fim e o começo da empresa (propósito) que foi para o engrandecimento e glória da religião cristã, nem deve ninguém que não seja um bom cristão vir a estas partes. (COLOMBO. in SALE, 1992. p.110-111)

“Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro aquilo que não se pratica em sua terra.” (MONTAIGNE, 1972. P. 104), expressa outro pensamento semelhante de um influente intelectual do século XVI.

---

<sup>1</sup> Texto adaptado a partir de anotações e leituras da Disciplina de História do Rio Grande do Sul I, do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, realizada no primeiro semestre letivo de 2010.

Sempre houve a tentativa de impor a cultura dos colonizadores sobre os povos dominados, e, ainda hoje, sentimos os efeitos dessa prática, apesar de que, atualmente o direito de abordar por meio da educação a cultura indígena e africana já é assegurado por lei.

O capítulo II da LDB/96 trata da Educação Básica e na Seção I temos os seguintes artigos:

Art. 26 - § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente de matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela lei 11.645, de 2008.)

Enquanto o Brasil estava sendo desbravado pelos colonizadores portugueses, na Europa a Reforma Protestante e a Contra Reforma movimentava a questão religiosa. Se em um sentido a proposta de Martinho Lutero possibilitou uma maior liberdade e existência de novas seitas, também tornou evidente a intolerância religiosa entre protestantes e católicos. A Reforma foi apoiada por diferentes setores sociais que tinham em comum o descontentamento com as medidas tomadas pela Igreja Católica. Entre as teses de Lutero, destaco:

21- Estão errados os pregadores de indulgência que dizem que um homem é liberado e salvo de todo o castigo dos pecados pelas indulgências papais (...).

82- Por que o Papa não esvazia o Purgatório apenas por caridade, se o faz através de dinheiro que emprega na construção de uma basílica? (LUTERO, 1517. In: SÃO PAULO, 1980. p 81-82).

Devemos considerar todo o ideário medieval que se estabelecia desde o início do século XI na Europa, principalmente, em relação à criação e execução dos Tribunais da Santa Inquisição que pretendia assegurar os valores de conduta considerados corretos, perseguir e exterminar tudo o que pudesse fugir a regra ou que fosse simplesmente duvidoso. Da mesma maneira, no contexto do século XVI com a existência da Congregação do Santo Ofício, Portugal impulsiona a Contra Reforma em defesa da fé verdadeira. Vale mencionar que, somente no século XX, a Igreja Católica assumiu que seus métodos durante a “Santa Inquisição” não foram os mais felizes (as estimativas do número total de vítimas da inquisição estão em torno de um milhão de pessoas executadas, ao qual é necessário acrescentar as inúmeras pessoas torturadas e com os seus bens apreendidos), e que estavam enganados quando condenaram Galileu Galilei à morte por não admitirem que a Terra é que gira ao redor do Sol, e não o contrário como se acreditava até então.



Para além de uma discussão sobre as instituições religiosas e suas diferentes formas de credo, o objetivo é destacar a importância da ligação das religiões com a formação do Estado brasileiro, e como isto afetou ao longo do processo histórico, o modelo de educação. E neste sentido algumas religiões possuem maior predominância na influência política, como é o caso das religiões cristãs, a Católica durante a colonização e formação do Brasil e atualmente as chamadas igrejas Neopentecostais, que tem tido lideranças em cargos políticos no Senado e na Câmara de Deputados e com isso influenciando nas decisões legais, que é o caso dos assuntos polêmicos envolvendo situações de homofobia, como a chamada “cura gay” proposta pela bancada evangélica do Senado.

O primeiro governador-geral foi Tomé de Souza, que chegou ao Brasil em 1549, acompanhado por cerca de mil pessoas, entre esses alguns jesuítas com a missão de catequizar os nativos. Foi providenciada a construção de uma igreja matriz, assim como foi criado o primeiro bispado do Brasil e novos jesuítas chegaram à colônia. Procuraram aprender a língua tupi-guarani para poder pregar o evangelho aos índios.

Os nativos mais velhos se negavam a aprender a nova religião, mas as crianças eram facilmente catequizadas, pois se interessavam pela musicalidade dos cânticos e hinos religiosos e assim tornava-se mais fácil converter, em seguida, também a família da criança. Com um discurso protetor, os jesuítas defenderam os indígenas da escravidão, criando as Missões Jesuíticas, apesar de livres de se tornar escravos os indígenas eram tirados de seu contexto e passavam a ter uma vida muito diferente da sua original, que consistia no nomadismo, e alguns possíveis hábitos pouco aceitos pela religião como a poligamia e a antropofagia.

Muitas escolas jesuíticas foram criadas com o intuito de catequizar também os filhos dos colonos, visando formar novos missionários. O ensino ministrado tinha forte influência humanista com textos de autores clássicos. Essa configuração de ensino durou até, pelo menos, 1580 em que somente os jesuítas ministravam a educação escolarizada, depois chegaram outras ordens, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos.

Outra proposta, apoiada pela Igreja Católica, foi a de escravizar os africanos. A noção de dominar um povo pelo subjugo da escravidão era bem aceita no imaginário europeu. Nesse período, “estudiosos” se dedicavam a compreender as diferenças étnicas entre as diferentes culturas e argumentavam “cientificamente” a soberania do tipo europeu/civilizado sobre os demais. A Santa Sé garantiu o direito dos portugueses tomar posse dos territórios africanos e dos indivíduos que nele estivessem e fazer destes seus objetos de comércio. Há uma soma aproximada de 10 milhões de escravos africanos que desembarcaram na América

entre o século XVI e o século XIX, desses quatro milhões vieram para o Brasil. O tráfico negreiro provocou graves consequências na África, muitas delas sentidas até hoje.

Com a vinda da Família Real para o Brasil (1808) e o fim do sistema colonial, os movimentos de independência intensificam-se na América, sob a influência da Revolução Francesa, e tornou-se muito mais comum discutir sobre liberdade. Surge, a exemplo de outros países europeus, a ideia de Constituição. Na educação, o desenvolvimento social pode ser percebido na sua elitização e na marginalização das classes populares. Até então, o ensino da Religião continuava como catequese dirigida aos povos indígenas, visando à memorização dos preceitos e dogmas e, agora também, adaptando o cristianismo à realidade do escravo africano.

No início do século XIX, foram criadas algumas academias de ensino superior, mas estavam a cargo da elite e da burguesia. O ensino religioso mantinha-se em um âmbito mais privado, devido aos anseios republicanos e liberais que já emanavam na população mais elitizada. Durante todo esse processo, as culturas indígenas e africanas foram reprimidas e em grande medida suprimidas pela escravidão e catequese. Ainda que a presença de elementos da cultura indígena e africana seja claramente perceptível até os dias de hoje, principalmente na linguagem, culinária, artesanato, narrativas e lendas que circundam o imaginário da nossa população, o seu reconhecimento na educação é precário se comparado ao conjunto de “conhecimentos oficiais”.

### **2.1.2 Segunda Fase: Constituição da República <sup>2</sup>**

Ao que se refere ao segundo momento da organização política do Brasil, destaca-se o período imperial. A primeira Constituição brasileira, válida de 1824 até 1889, apresenta o Imperador como representante de Deus e do povo, equiparando o seu poder como um elemento divino. A Igreja Católica era tida como a religião oficial do Império e auxiliava na consolidação do Estado. Outras religiões eram permitidas em cultos privados ou domésticos.

A primeira lei que trata do Ensino Religioso é do ano de 1827 e menciona claramente que nos currículos escolares não podem deixar de estarem presentes os preceitos e valores da moral cristã e principalmente da doutrina católica.

A partir da Proclamação da República em 1889, surge um limite entre a esfera política e a religiosa com a proibição em relação à intervenção de autoridades federais. E

---

<sup>1</sup> Texto adaptado a partir de anotações e leituras da Disciplina de História do Brasil Republicano I, do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, realizada no primeiro semestre letivo de 2012.

sobre as questões religiosas, passa a existir total liberdade de culto e plena separação jurídica de qualquer religião do Estado. Por meio da primeira Constituição Republicana se estabelece que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deve ser leigo. Vale ressaltar que, concomitantemente, proclama-se que todas as religiões são permitidas no Brasil.

As escolas primárias do Estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império ou de quaisquer propriedades, impostos ou recursos, seja de que ordem forem, consignadas nesta ou noutra qualquer lei geral, ao serviço da instrução pública, é absolutamente defeso ensinar, praticar, autorizar ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa ou ofenda a outras. O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edifício, se assim o requererem, aos alunos cujos pais o desejem, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão, sempre posteriores às da aula, mas nunca durante mais de 45 minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. A qualidade de funcionário na administração, direção ou inspeção do ensino público, primário, secundário ou superior, é incompatível com o caráter eclesiástico, no clero secular ou regular, de qualquer culto, igreja ou seita religiosa. (RUI BARBOSA, 1960, p. 130, 131)

Pode-se destacar que o Ensino Religioso passa a ser proibido em locais públicos, o que não afeta a educação religiosa em outros contextos que devem estar guiados pela intenção de quem deseja conhecer tais ensinamentos. Outro destaque é a proibição tanto para o ato proselitista de professar uma fé quanto a qualquer ação que possa vir a ferir as crenças de alguém. Se optasse por ter aulas de Ensino Religioso deveria ser com professor concedido por ordens religiosas, ou seja, essa é a concepção de formação necessária para o exercício de lecionar religião, vale salientar que tais aulas não podem coincidir com os horários de aula da educação primária e devem obedecer aos critérios de carga horária fixados pela lei. Por fim, a definição de que nenhum indivíduo atrelado a alguma instituição religiosa poderá exercer cargo administrativo público ligado à educação, fortalece ainda mais a divisão entre o âmbito público e religioso.

No entanto, o caráter da educação laica deixou margem para a oferta da disciplina de Ensino Religioso fora do horário normal de aula e a Igreja Católica articulou-se de modo a tornar tal questão legal mais flexível, sugerindo que o Ensino Religioso fosse facultativo nas escolas públicas. Neste contexto, também começam a se expandir escolas protestantes. Ou seja, o caráter religioso não deixou de fazer parte do modelo de educação no Brasil.

Não havia, neste período, por parte das instituições religiosas um interesse em atingir com a religião as populações mais pobres, pois para ter um reconhecimento social era necessário tocar a elite, que acabava se afastando da Igreja Católica em busca dos ideais

liberais, através do protestantismo, positivismo ou da maçonaria. Bom exemplo, é a inserção da Igreja Católica nas escolas destinadas à classe alta, que muito tempo foram sinônimo de educação de qualidade se opondo à educação pública.

Durante a revolução de 30 e a instauração do governo provisório de Getúlio Vargas, a religião se fortalece no contexto político. Em 1931, Nossa Senhora Aparecida é declarada Padroeira do Brasil colaborando para o aumento de fiéis e é inaugurado, no Rio de Janeiro, o Cristo Redentor como símbolo de aproximação entre o Governo Vargas e a Igreja Católica. Em novembro de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde, com reformas na área da educação: o ensino secundário passou há durar sete anos e foram criadas as bases do sistema universitário brasileiro, com a criação da USP, da UFRGS em 1934 e UDF no Distrito Federal. Na nova Constituição, em 1934, os intelectuais da Igreja Católica fomentaram o artigo 153, que traz o seguinte texto:

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

Neste sentido, a opção por frequentar aulas de Ensino Religioso é unicamente do aluno e de sua família, devendo seguir os preceitos de suas escolhas e práticas religiosas. Muitos se colocaram contra tal artigo, e afirmaram que uma atitude como esta, só teria como objetivo utilizar da religião como artifício de controle e contentamento das elites. Exemplo desse caso foi o movimento Escola Nova, o qual contou com a participação de Cecília Meireles que publicou em uma coluna o texto que segue, que serve como exemplo do pensamento desenvolvido pelos intelectuais deste movimento:

Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair ovelhas. Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja a sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade. (MEIRELLES, 2001, p. 24)

Com a instauração do Estado Novo, enfatizava-se a ideia de criação de uma nação e de uma nacionalidade brasileira sob a tutela do Estado. O Ensino Religioso é mantido nas escolas públicas, mas há na nova versão da Constituição em 1937 uma alteração no sentido anteriormente estabelecido em relação ao Ensino Religioso, pois não exige que os professores tenham a obrigação de lecionar o componente curricular, nem exige a frequência dos alunos:

Art. 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Em 1946, a Constituição volta a versar sobre a facultatividade do Ensino Religioso de cunho confessional de acordo com a opção religiosa do aluno, como em 1934, ou seja, mais uma vez, a relação entre o Estado e a religião não é de laicidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação é de 1961, e no seu artigo 97, traz a seguinte referência ao Ensino Religioso:

Art. 97 - O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.  
 1º parágrafo – A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.  
 2º parágrafo – O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Isto é, novamente o padrão da Constituição de 1934 e da de 1946 é mantido. No entanto, deixa claro através da expressão “sem ônus para os cofres públicos” que o professor de Ensino Religioso possui uma diferenciação em relação aos professores dos demais componentes curriculares e também não traz uma explicação de a quem caberia o ônus, portanto, para com as despesas de contratação com os professores da área. A Ditadura Militar no país trouxe mudanças na educação, que podem ser percebidas pelas alterações curriculares, em que as disciplinas que não interessavam a ordem e segurança da nação, foram retiradas dos currículos e outras acrescentadas, assim como muitos profissionais da educação foram cassados e nomeados pelos governos militares ocupando tais cargos.

A Filosofia, principalmente na segunda metade dos anos 60, tornou-se indesejável, passou a ser considerada perniciosa, subversiva. Há dois mil anos, Sócrates foi condenado à morte como sedutor da juventude e inimigo dos deuses do Estado. (VALLS, 1983, p. 42).

O ensino de Filosofia nunca teve grande presença nas escolas de nível médio da educação básica, pois, por volta da década de 1930, os conteúdos de Filosofia só estavam presentes em uma das três séries do Ensino Médio. Já na década de 1940, o atual Ensino Médio era intitulado colégio e dividido em duas formas: clássico e científico. Nessa época, 90% dos alunos matriculavam-se no científico que não ofertava a disciplina de Filosofia,

ainda os 10% restante dos alunos tinham tal disciplina apenas no terceiro ano. Até o ano de 1961, o país não possuía uma lei que determinasse as diretrizes da educação nacional, a principal inovação que se percebe foi a de reunir o ensino secundário e o ensino técnico sob um único título, o de Ensino Médio. A Filosofia não foi definida como disciplina obrigatória, apenas figurou como indicação para completar o ramo das disciplinas obrigatórias do sistema federal. Dessa forma, o ensino da Filosofia praticamente sumiu das escolas de nível médio, fato que foi acentuado durante o regime militar pelo qual passou nosso país.

Em 1967, a Constituição Federal diz: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio." (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1967). O mais interessante ocorre com a divulgação da Segunda LDB (5692/71) em que surge a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica nos estabelecimentos de 1º e 2º grau, e o Ensino Religioso permanece sendo considerado componente de horários normais das escolas, ou seja, a noção de preservação dos valores sociais e patrióticos são necessários para a manutenção de um governo que não deseja a liberdade individual, e a presença da religião combina bem com tais valores.

Em 1982, houve a eleição que levou ao governo políticos vindos de uma batalha de quase vinte anos contra a Ditadura Militar. Essa mudança no quadro político fez com que fossem realizadas, dois anos mais tarde, revisões nos guias curriculares que passaram a ser chamados pelo termo de "propostas curriculares" e nelas, para o segundo grau, constavam propostas para o ensino de Filosofia, Sociologia e Psicologia e caberia as escolas escolher qual desses componentes constariam em seus currículos.

Em 1988 é criada a nova Constituição da República, com teor mais democrático e abrangente, traz no artigo 210, no primeiro parágrafo a oferta do Ensino Religioso, de maneira facultativa e ofertado em horário normal de aula, nas séries de Ensino Fundamental de escolas públicas (ou seja, nenhuma referência à oferta no Ensino Médio). No artigo 5 da Constituição tem como inviolável a liberdade e consciência de crença, para tanto é garantida a escolha religiosa com a proteção aos locais de culto.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é um marco e uma referência muito importante para o desenvolvimento do paradigma de educação que se desenvolveu no final do século XX e início do século XXI. Em relação ao Ensino Religioso, existe em um primeiro momento a seguinte menção:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os

cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, 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.

Admite-se, portanto, nessa perspectiva, duas modalidades de Ensino Religioso: o confessional e o interconfessional. Prescreve ainda que os sistemas de ensino juntamente com entidades religiosas se responsabilizem pela oferta do Ensino Religioso e pelo credenciamento dos professores, mas em seguida passava a vigorar uma nova redação do artigo 33 da LDB 9294/96 (lei n.º 9.475/97), que é a que permanece estabelecida até os dias de hoje:

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

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

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

Esta retomada do histórico da disciplina de Ensino Religioso é de fundamental importância para se compreender as relações desenvolvidas durante o processo educacional do país. A gestão escolar não deve renegar o sentido da compreensão contextual do conjunto de disciplinas que formam os currículos de ensino público, uma vez que estas estão pautadas por regulamentação legal e correspondem a alguns paradigmas que formam a própria noção de educação. A memória, no sentido que é apontado por Benjamin (1989), deve ser trazida para o âmbito da discussão sobre o ensino, seja a partir de um nível individual ou coletivo, buscando refletir sobre a constituição de uma história que se diga oficial sem nenhuma forma de conformismo ou aceitação ingênua dos frutos cultivados neste contexto.

A grande dificuldade de trocar experiências em nossos dias resulta do isolamento do indivíduo, pois “onde há experiência no sentido estrito do termo entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (BENJAMIN, 1989b, p. 107). O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial. Para isso, é preciso construir uma nova memória e reconstituir a história dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira experiência capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento. Salvar o passado significa exatamente “arrancar a tradição do conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1994, p. 224). A cada geração não cabe apenas reviver o passado; é preciso, também, fazer-lhe justiça atendendo às suas demandas. (D’ANGELO, 2006, p. 34, 35)

## 2.2 Liberdade, educação religiosa e moralidade

A educação não deve servir para disseminar os saberes determinados por um grupo específico da sociedade. Em grande medida é ensino que permite o acesso ao conhecimento e esse contribui, significativamente, para a emancipação do pensamento de qualquer pessoa, possibilitando reflexões múltiplas sobre o meio em que vive e sobre o mundo como um todo e podendo assim, agir criticamente no seu cotidiano e na forma de atuar na sociedade.

A imposição de uma religião ou crença religiosa afeta todo o conjunto de ideias que o sujeito possui ou poderá desenvolver. Suas ações serão motivadas, muitas vezes, por padrões de recompensa ou castigo desenvolvidos em grande medida nas maiores religiões do mundo, como o cristianismo, islamismo e judaísmo. Basta que se observe o ideário contido na noção de vida após a morte, na de ressurreição, de céu e inferno, de bênção, pecado, castigo e culpa. Estes aspectos são mencionados em grande medida na obra de Sigmund Freud, que destaca a importância destes sistemas, tal como a religião, na formação do inconsciente humano e na constituição da cultura.

As religiões, pelo menos, nunca ignoraram o papel do sentimento de culpa na cultura. Elas inclusive têm a pretensão (...) de redimir a humanidade desse sentimento de culpa, que chamam de pecado. Do modo como essa redenção é alcançada no cristianismo, por meio da morte sacrificial de um indivíduo, que assim toma uma culpa comum a todos sobre si, extraímos inclusive uma conclusão acerca do que pode ter sido a primeira ocasião em que se adquiriu essa culpa primordial, com a qual também a cultura teve o seu início. (FREUD, 2011. p. 166, 167)

Nesta passagem Freud destaca um elemento que é valorizado no tipo de religiosidade cristã, acerca da culpa e redenção, como importante para a constituição das representações culturais comuns na sociedade ocidental. Ou seja, um elemento relacionado à religião, ainda que não propriamente ao Ensino Religioso, mostra como os aspectos culturalmente estão relacionados, e a religião é um dos pontos de constituição da mentalidade formada em um dado contexto.

Não se está negando, com isso, a possibilidade de existência de dimensões espirituais em outra realidade, mas deve-se deixar claro que destas não se pode ter acesso por meio da experiência, ou seja, se existe algo além da realidade cotidiana e terrena - em primeiro lugar, não há um consenso sobre como esta poderia existir ou influenciar nossa vida mortal; em segundo lugar nossa condição é limitada pelo tempo e espaço, assim, mesmo que desejássemos, não poderíamos atingir uma experiência que se diga eterna ou imortal; em terceiro lugar, a visão comumente aceita por religiosos na existência de um ser (no caso de



religiões monoteístas) imortal, supramente bom, onipresente e onisciente representa as qualidades humanas potencializadas ao infinito e desta forma também não podemos admitir que tal teoria corresponda a algum fato verdadeiro e sim, apenas, a uma tentativa de elucidar o conceito de Deus, e tornar algumas situações de adversidades mais aceitáveis.

Esta necessidade de estabelecer relações com dimensões divinas e simbólicas pode ser percebida desde a instauração das primeiras religiões nas sociedades humanas, como destaca Rodrigues (2003):

Os deuses egípcios foram sendo gestados como companheiros de vida do homem do deserto. Esse homem, que vive no confronto diário entre a vida e a morte, negativa se ressecada pelo sol, mas positiva quando morre no interior da terra fértil que lhe permite renascer para produzir, mergulhado diante das incertezas produzidas pela adversidade da doença ou pelo ataque dos animais selvagens, esse homem foi criando os seus deuses, que assumiram um tal poder simbólico que lhe garantia a experiência do sabor da vida. A adversidade era própria da vida, era própria do homem. A adversidade estava inscrita na relação com os deuses que eles habitavam. (RODRIGUES, 2003. p. 101)

Por último, deve-se tomar cuidado quando o padrão de valores e de moral de alguma religião procura exercer influência sobre questões coletivas. Podemos tomar como exemplo os inúmeros casos de intromissão da religião na ciência, nas quais muitas pesquisas que visavam o benefício dos seres humanos e do mundo natural foram barradas por instituições religiosas, como as pesquisas com clonagem e células-tronco.

Ainda sobre esta noção de que a religião oferece modelos de moral para a sociedade, se pensado em um nível individual, acaba-se com a liberdade do indivíduo, uma vez que ele estará condicionado a decidir suas ações com base na pregação de doutrinas religiosas que afirmam o que é correto, não permitem a dúvida e que oferecem algum tipo de “castigo” se cometer o “pecado” de agir de forma contrária ao dogma estabelecido. Ela não serve para esclarecer algo ou trazer conhecimento, deve ser aceita através da crença e da fé ou não.

Existe, portanto, apenas uma abordagem para o segredo da natureza humana: a da religião. A religião mostra-nos que há um homem duplo – o homem antes e depois da queda. O homem estava destinado a mais alta meta, mas perdeu direito a sua posição. A religião não pode proporcionar esta solução. Por seus adversários, a religião sempre foi acusada de obscuridade e incompreensibilidade. Mas tal acusação torna-se o mais alto louvor tão logo consideramos a sua verdadeira meta. A religião não pode ser clara e racional. O que ela relata é uma história obscura e sombria: a história do pecado e da queda do homem. Revela um fato para o qual nenhuma explicação racional é possível. A religião, portanto, nunca pretende esclarecer o mistério do homem. Ela confirma e aprofunda esse mistério. (CASSIRER, 1994. p.26, 27)

Uma ação realizada em função das motivações religiosas, não pode ser compreendida como boa ou ruim, já que o que fez com que a ação fosse tomada não foi a intenção sincera do indivíduo. Uma dada ação que vise um fim religioso, como conseguir a salvação, agradar a Deus, curar-se de um pecado cometido, não pode ser compreendida em seu sentido moral, uma vez que a ação deixa de ter um fim em si mesma.

Na obra *O Anticristo* de Friedrich Nietzsche, escrita em 1888, o filósofo apresenta uma crítica severa aos valores pregados no cristianismo com um diagnóstico de que estes são responsáveis pelo “adoecimento” do homem. O cristianismo na obra de Nietzsche não é medido pela possibilidade de veracidade dos seus dogmas, crenças e práticas, nem faz referência aos textos sagrados, trata, somente, o fato como um fenômeno moral que norteia o processo civilizatório ocidental. Além disso, verifica-se no cristianismo uma interpretação do mundo baseado em ficções e narrativas que não possuem contato com a realidade, é movida apenas pela intenção de julgamento e punição das ações indesejadas, ou do perdão como prova de compaixão.

Chama-se cristianismo a religião da *compaixão*. – A compaixão se encontra em oposição a todas as paixões tônicas que aumentam a intensidade do sentimento vital: tem ação depressora. O homem perde poder quando se compadece. Através da perda de força causada pela compaixão o sofrimento acaba por multiplicar-se. O sofrimento torna-se contagioso através da compaixão; Medindo os efeitos da compaixão através da intensidade das reações que produz, sua periculosidade à vida mostra-se sob uma luz muito mais clara. A compaixão contraria inteiramente lei da evolução, que é a lei da seleção natural. Preserva tudo que está maduro para perecer; luta em prol dos desterrados e condenados da vida; e mantendo vivos malogrados de todos os tipos, dá à própria vida um aspecto sombrio e dúbio. A humanidade ousou denominar a compaixão uma virtude (em todo sistema de moral *superior* ela aparece como uma fraqueza); indo mais adiante, chamaram-na a virtude, a origem e fundamento de todas as outras virtudes. Permita-me repeti-lo: esse instinto depressor e contagioso opõe-se a todos os instintos que se empenham na preservação e aperfeiçoamento da vida: no papel de *defensor* dos miseráveis, é um agente primário na promoção da *decadência* – a *compaixão* persuade à extinção. Aristóteles, como todos sabem, via na compaixão um estado mental mórbido e perigoso, cujo remédio era um purgativo ocasional: considerava a tragédia como sendo esse purgativo. Nada é mais insalubre, em toda nossa insalubre modernidade, que a compaixão cristã. (NIETZSCHE, 2013. p. 19 - 20)

Nessa obra, o autor afirma a complexidade de uma relação que é negativa para o conjunto de experiências humanas, uma vez que a valorização da compaixão também é o que gera a necessidade por danos, prejuízos e tragédias, que muitas vezes são enaltecidos pelas religiões. Também é difícil compreender os anseios de um Deus distante, intocável, que anseia por devoção que condena e castiga, não parece ter, necessariamente, relação com a noção de sumamente bom, imortal e que de tudo sabe e tudo fez. Semelhante é a visão de Zeus na Mitologia grega, que para ser o senhor do Olimpo acabou com o próprio pai e tem

uma relação de amor e ódio com os seres humanos, tem casos amorosos com algumas humanas e castiga arremessando raios nos indivíduos que contrariam a sua vontade suprema.

Mas, aos nossos olhos míopes, o jogo de forças no céu parece paralisado numa mesma e eterna ordem; já nos processos orgânicos, vemos como as forças lutam entre si e como resultado do conflito se modificam constantemente. É desse modo que as duas aspirações, a de felicidade individual e da integração humana, têm de lutar entre si em cada indivíduo; é assim que os dois processos de desenvolvimento, o individual e o cultural, têm de se hostilizar mutuamente e disputar o terreno um do outro. (FREUD, 2011. p.176)

Ao trazer para o debate acerca da educação e o direito à laicidade e liberdade religiosa autores comumente conhecidos por colocar a temática religiosa em suas obras, de diferentes modos, Nietzsche, Freud e Foucault se referem à presença do fenômeno religioso na formação social, pode-se perceber o quanto a questão é delicada se colocada em contato com a educação, uma vez que os objetivos desta estão relacionados com a emancipação humana e desenvolvimento da autonomia. Se o ensino deve servir para libertar os indivíduos não deveria primar pela presença de elementos dogmáticos, mesmo que esses estejam camuflados em boas intenções.

Ainda que o objeto de pesquisa seja a disciplina de Ensino Religioso, em concordância ou não com os paradigmas da gestão democrática, não se deve fugir de uma reflexão mais profunda acerca de tais conceitos, pois são esses que permeiam os discursos da maior parte das orientações e instruções educacionais. De um lado, oferece-se a liberdade como um direito inalienável e, de outro, permite-se que a cultura e desenvolvimento tecnológico e intelectual sejam afetados por valores religiosos, que já se provaram negativos quando ligados à educação. No âmbito escolar, existe a possibilidade de criação para espaços de debates e reflexões sobre tais questões e sobre qualquer outra que seja de interesse coletivo e, no entanto, segue difundindo valores tradicionais e defasados.

### **2.3 Ensino Religioso no Rio Grande do Sul**

Para compreender a organização do Ensino Religioso no Rio Grande do Sul, é preciso atentar para a sua existência legal, sobre a formação dos profissionais habilitados para trabalhar este componente e sobre a organização curricular. É necessário partir da análise do artigo 33 da LDB/ nº 9.294/96 que versa sobre o componente curricular de Ensino Religioso, destaca-se os parágrafos 1 e 2 que trazem o seguinte texto:

§ 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

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

Quanto à formação de professores de Ensino Religioso, pode-se afirmar logo de início que o ponto é problemático. Em primeiro lugar, porque não há diretrizes para cursos de Licenciatura nessa área, são ofertados, apenas, cursos de formação – que não possuem currículo fixo, já que não é obrigação do Estado proceder quanto ao que deve exigir de um professor de Ensino Religioso, pois é contraditório, inclusive que o professor de tal disciplina seja remunerado da mesma forma que os demais – também não há oferta de vagas de tal disciplina para nenhum nível de ensino em Concursos Públicos do país e do estado do Rio Grande do Sul. Então, não é claro como é feita a contratação de professores e nem quais são os critérios para a seleção de metodologias ou conteúdos a serem trabalhados.

O segundo parágrafo parece se referir à capacidade que a população civil tem de participar das decisões acerca dos conteúdos de Ensino Religioso, no entanto, há a referência às “diferentes denominações religiosas”. Como poderia se dar tal entrosamento? De acordo com o que o texto apresenta a comunidade escolar, em contato com representantes de diferentes denominações religiosas, escolheriam os conteúdos e forma de oferta da disciplina. Isso seria o mais coerente, pois se a comunidade escolar é formada em grande medida por pessoas que seguem a doutrina espírita, ou religiões de raízes africanas, por exemplo, poderia pensar em ações para contemplar elementos comuns e de diálogo entre tais culturas religiosas.

No entanto, no estado do Rio Grande do Sul existe um setor específico na Secretaria Estadual de Educação para tratar, exclusivamente, da disciplina de Ensino Religioso. A Coordenação do Ensino Religioso foi fundada em 1972 e era formada por participantes de diferentes religiões, possuindo caráter ecumênico. Atualmente, o Conselho de Ensino Religioso do Estado do Rio Grande do Sul (CONER/RS) é uma entidade civil, de natureza associativa, constituída de denominações religiosas interessadas no Ensino Religioso, a partir da Lei 9.475/97 que altera o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9.394/96.

O CONER/RS foi fundado em 1997 e tem por finalidade colaborar com as competentes autoridades na regulamentação dos processos para a definição da formulação e execução dos conteúdos básicos, urgindo o cumprimento dos mesmos; apoiar a formação de profissionais para o Ensino Religioso (adaptação do texto de apresentação do CONER/RS Blog, disponível em: <http://conerrs.wordpress.com/> Acessado em: 12/09/2013). Um fator que

favoreceu esta pesquisa foi o acesso ao blog do CONER que disponibiliza material de leitura, como o Referencial Curricular para o Ensino Religioso.

A primeira frase do blog traz a identificação de que “O Coner é uma entidade reconhecida oficialmente e tem por função principal informar, regular, incentivar o Ensino Religioso, nas escolas estaduais do RGS.” Em um parecer da Comissão de Legislação e Normas nº 290/2000, há de fato, o reconhecimento do Coner como entidade credenciada que deve ser ouvida para a definição de conteúdos curriculares da disciplina de Ensino Religioso.

Com referência ao solicitado, informamos que as questões referentes ao Ensino Religioso, quer no Ensino Médio quer no Ensino Fundamental ou no Ensino de Jovens e Adultos, estão centradas na Divisão de Ensino Fundamental a qual estabelece interface com as demais. Informamos também, que os conteúdos da disciplina, que estão sendo desenvolvidos nas Escolas Públicas Estaduais, são decorrentes de um trabalho em parceria com as denominações religiosas, registradas na Secretaria da Educação, e que foram construídas coletivamente. Estão, também, sendo utilizados os conteúdos elaborados pelos professores da rede pública estadual e pelos representantes confessionais (Seccional CONER) junto às Delegacias de Educação no chamado Padrão Referencial de Currículo (...). (RIO GRANDE DO SUL, 2000. Parecer nº 290/2000.)

Deve-se destacar ainda que no Rio Grande do Sul não existe uma lei sobre o ensino religioso, e a principal normatização é a Resolução 256/2000 que Regulamenta a Habilitação de Professores de Ensino Religioso e os Procedimentos para a Definição dos Conteúdos desse componente curricular, que afirma que os conteúdos da disciplina devem ser fixados pela própria escola, de acordo com seu projeto político pedagógico, de acordo com parâmetros lançados pela Secretaria de Educação. Assim como não há regulamentação específica para a definição de conteúdos de Ensino Religioso, também não existem normas para a habilitação de professores da disciplina e, também, não existe previsão de concurso público para admissão de professores de Ensino Religioso, justamente porque não existem professores habilitados para tal disciplina (Comissão de Legislação e Normas, Parecer nº 290/2000).

A falta de clareza quanto a real obrigatoriedade da disciplina, sobretudo, nas questões que se referem à formação de profissionais para trabalhar a disciplina deixa espaço para diversas interrogações e medidas bastante confusas.

Em 1995 ocorreu o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER – visando garantir a possibilidade pedagógica de acesso do educando ao âmbito transcendental do conhecimento. Há três considerações para a justificativa da fundação de tal entidade: a memória histórica do ensino religioso no Brasil; a garantia de educação para o transcendente; compreensão do contexto político, social e cultural. Como compromisso estabelecido durante a realização do Fórum, destacam-se os seguintes elementos: a garantia de que qualquer escolar ofereça o ensino religioso em todos os níveis, a defesa junto ao Estado dos conteúdos

programáticos da disciplina, a contribuição de que a experiência religiosa expresse uma vivência ética e a exigência da qualificação dos profissionais da disciplina. (Carta de Princípios do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Disponível em: <[www.Bnu.zaz.com.br/usuarios/fonaper](http://www.Bnu.zaz.com.br/usuarios/fonaper)>. Acesso em: 10 de set. de 2013.).

Entre as razões apresentadas, chama a atenção o apelo histórico às contribuições da religião para a história nacional, como se fosse dever da educação laica a preservação das memórias do catequismo. A educação para o transcendente parece um tanto ingênua se relacionada com a religiosidade, pois não é necessário estabelecer crença alguma para pensar racionalmente na existência transcendental, mas tal educação jamais poderá garantir uma experiência dita transcendental. Por fim, a compreensão do contexto político, social e cultural parece estar bem subsidiado teoricamente em disciplinas como Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Literatura, Artes, para não necessitar que o Ensino Religioso traga algum acréscimo.

Foram elaborados pelo FONAPER, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, fundamentando o componente curricular sobre os seguintes pressupostos: o objetivo da disciplina é o transcendente, o conhecimento e o diálogo. É uma ilusão acreditar que a educação religiosa poderá colaborar de alguma maneira para a compreensão da existência humana, uma vez que sua função não é esta.

A finitude do homem o leva a buscar fora de si o desconhecido, o mistério, transcendendo-se. Dessa busca decorreriam diferentes respostas que norteariam o sentido da vida além da morte, sendo as mais comuns a ressurreição e a reencarnação. Com base nessas respostas é que seriam organizados e selecionados os conteúdos e objetivos do Ensino Religioso. (FONAPER, 1997)

Seria, talvez, muito mais pertinente que se estudasse então a história das religiões, as contribuições dessas para o desenvolvimento cultural dos seres humanos, as perdas humanas e naturais decorrentes de práticas religiosas, ou mesmo, a análise do evento religioso na história da humanidade. Ainda assim, é bom salientar que a religião não é o único elemento particular das experiências humanas, a própria produção da ciência e da arte, expressam muitíssimo bem tais eventos. Além do que, tomar eventos como a “ressurreição” e “reencarnação” como temas pedagógicos, e ainda mais como “norteadores” do sentido da vida é, no mínimo, delicado.

No texto do Referencial Curricular para o Ensino Religioso, de 2006, há orientações necessárias para o exercício das aulas da disciplina nos níveis da educação básica, entre eles, “ser habilitado e conhecer o fenômeno religioso e suas consequências socioculturais, no contexto da educação em geral”. O que seria tal habilitação e como ela pode ser ofertada, não

foram desenvolvidos no citado documento, já que conhecer fenômenos religiosos pode ser uma especificação bastante abrangente. Quanto à caracterização da disciplina e a justificativa de sua existência, o documento se mostra demasiadamente tendencioso, em defesa da necessidade da formação religiosa para o bom desenvolvimento da humanidade no indivíduo.

A identidade do Ensino Religioso, em seu atual Paradigma, recai na dimensão religiosa de todo ser humano. Esta dimensão, de certo modo, com seus profundos mistérios, provoca também grandes interrogações. Para esses questionamentos, o ser humano procura respostas que só poderão ser dadas dentro das diferentes culturas e tradições religiosas. (RIO GRANDE DO SUL. 2006. p. 7)

Ou seja, logo no início do documento há uma fala equivocada sobre “a dimensão religiosa de todo ser humano”, pois não considera as grandes variáveis que podem existir desta noção e também não considera a possibilidade de algum ser humano não possuir dimensão religiosa alguma. A repetição das grandes interrogações da vida humana só poderem ser respondidas por meio da religião também parece um exagero (basta que se observe a existência de milhares de pessoas que não possui religião alguma e estão bastante satisfeitas com o rumo de suas vidas), além disso, é possível questionar quais são as grandes contribuições da religião em comparação com todas as calamidades provocadas por discursos e ações de religiosos e com os avanços da tecnologia, ciência e, até mesmo, da arte e cultura.

Em referência ao Ensino Médio, o documento emitido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, desconsidera a falta de referência à obrigatoriedade da disciplina nessa etapa da educação na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e afirma o caráter essencial do Ensino Religioso em todos os níveis da educação e não apenas na formação humana durante o Ensino Fundamental. Destacam-se os seguintes trechos em relação ao Ensino Religioso no Ensino Médio:

Estimular o educando a definir conceitos referenciais de valores que sustentem a opção pelo bem, pela verdade, pela justiça e pelo amor;  
 Estimular o espírito de reflexão, solidariedade e fraternidade com o outro, levando-o a formular questionamentos existenciais, a fim de elaborar as suas próprias respostas;  
 Refletir o sentido da ética e da moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do aluno, levando-o a ouvir e respeitar as ideias dos outros; (RIO GRANDE DO SUL. 2006 p. 12)

Não há necessidade alguma de atrelar a formação individual a alguma cultura religiosa. A dimensão religiosa não é um elemento fundamental na vida de ninguém, muito menos no ambiente escolar. Afirmar que a religião é um patrimônio cultural da humanidade é também um tanto problemático, pois, enquanto instituição, as grandes religiões já foram

dominadas pelas elites que excluíram as populações mais humildes, ou seja, não é obrigatoriamente a representação da diversidade cultural.

Por muito tempo, as religiões dominantes determinavam o que poderia ser considerado como cultura e moral e acreditar que textos sagrados darão alguma habilidade a mais aos estudantes para justificar sua existência na educação é outra parte do equívoco. A religião não pode ser compreendida no ambiente escolar como a portadora de valores humanos e tampouco pode desenvolver a ética, justiça, direitos humanos ou padrões de dignidade humana.

Sobre o aspecto moral dos seres humanos, é interessante ponderar sobre a presença da moralidade na vida humana, deve-se admitir que essa é bem mais antiga do que qualquer religião estabelecida. Certamente, não foi a religião que tornou os seres humanos seres morais e, também, não é necessário defender que somente os humanos são capazes de desenvolver atitudes morais. Em dois vídeos, que podem ser acessados no site Youtube, encontra-se, de maneira clara e resumida, a teoria de um biólogo evolucionista, bastante influente na antropologia e filosofia, Frans De Waal.

Se você perguntasse: “Qual é a base da moralidade?” Há dois fatores que sempre aparecem, um é a reciprocidade, e associada a ela está um senso de justiça e igualdade. E outro fator é a empatia e a compaixão. E a moralidade humana é mais do que isso, mas se você remover esses dois pilares, creio que não sobraria muita coisa. Então, eles são absolutamente essenciais. Eu acredito que há uma moralidade evoluída. Eu acho que a moralidade é muito mais do que falei aqui, mas ela seria impossível sem esses ingredientes que encontramos em outros primatas, que são empatia e consolo, tendências pró-sociais, reciprocidade e senso de justiça. E nós trabalhamos nesses tópicos particulares para ver se podemos criar uma moralidade de baixo para cima, por assim dizer, sem necessariamente um Deus ou religião, e ver como podemos chegar a essa moralidade evoluída. (FRANS DE WAAL. Comportamento moral em animais, in: TEDTALKS. Disponível em [WWW.youtube.com/](http://WWW.youtube.com/) Acessado em 10/09/2013.)

Assim, através da observação do comportamento animal e humano, o cientista propõe que antes de termos religião, já possuíamos moralidade que surge na vida animal através de relações bastante simples, que podem ser percebidas, inclusive em outros seres com as capacidades cerebrais mais desenvolvidas. Em outro vídeo Frans de Waal trata exatamente da questão da moralidade sem religião, ou da religião como um fator a mais no processo evolutivo, mas nunca o mais fundamental para o desenvolvimento da moral humana.

Todas as sociedades humanas têm uma religião de uma forma ou outra. O que para os biólogos deve significar que religiões possuem algumas vantagens. De outra forma não teríamos essa forte tendência a desenvolvê-la. Então para mim, esta é uma pergunta mais interessante do que se Deus existe ou não. Esse tipo de pergunta eu



não posso responder. Mas a questão de “por que nós temos religiões?” é uma pergunta interessante. Minha visão é que a moralidade humana é mais antiga que a religião, então dizer “a moralidade veio de Deus” ou “a religião nos deu moralidade” é um grande engano. Nossas religiões atuais têm apenas 2 ou 3 mil anos, que é muito pouco. Nossa espécie é muito mais antiga e eu não posso imaginar que, por exemplo, em 100 mil ou 200 mil anos, nossos ancestrais não tinham algum tipo de moralidade. É claro que possuíam regras sobre como você deve se comportar, ou que é justo ou injusto, se preocupar com os outros. Então em algum momento nós desenvolvemos essas religiões atuais, o que eu acho que foram “anexadas” a moralidade que nós já tínhamos e talvez eles serviram para codificá-la, ou obrigá-la, ou conduzir a moralidade em uma direção particular que preferimos. Então, religião para mim é secundária, eu me pergunto se realmente precisamos de religião. Então, pessoalmente eu acho que podemos ter moralidade sem religião porque nós provavelmente tínhamos moralidade antes das religiões atuais surgirem. (FRANS DE WAAL. Moralidade sem religião, in: BIGTHINK. [WWW.youtube.com/](http://WWW.youtube.com/) Acessado em: 10/09/2013.).

Os seres humanos, diferentes de outros animais, têm a capacidade de avaliar o que é bom ou ruim para si e também possuem a capacidade de comunicar e compartilhar de impressões da experiência com outros indivíduos, devido à forma como nossa linguagem se desenvolveu e se desenvolveram também as relações sociais baseadas na contenção de necessidades e desejos e, por isso, pode-se considerar o interesse por experiências mais abrangentes que as próprias da vida pessoal. Diferentes de outros animais, que podem comunicar alguns estados sensíveis aos demais animais de seu grupo, o ser humano pode se referir a diferentes estados sem que, necessariamente, eles estejam ocorrendo no instante da fala.

O uso da deliberação é possível devido à capacidade desenvolvida na espécie humana de pensar. Há duas formas de deliberação: em um nível prático (ao escolher algo bom ou melhor) e em um nível teórico (visando a verdade), ou seja, essa capacidade se difere da forma como outros animais fazem suas escolhas, considerando apenas eventos imediatos e guiando-se de forma a suprir seus desejos e instintos, pois o nosso pensamento permite que avaliamos diferentes situações de diferentes formas e deliberamos sobre nossas ações tendo em vista elementos como a busca pelo bom, justo e verdadeiro. As noções de liberdade e responsabilidade são possíveis justamente porque temos a capacidade de ordenar, dar preferência aos desejos de acordo com a vontade deliberativa. Das características evolutivas da espécie humana, certamente, o uso da linguagem predicativo-proposicional é o evento culminante na emergência da humanidade como ela se apresenta atualmente.

Para finalizar esta sessão que buscou ser abrangente o suficiente para que, partindo de uma questão comumente aceita e pouco questionada, que é a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Ensino Religioso, fosse possível estabelecer o pano de fundo sobre o qual se estabelecem as questões educacionais, de gestão e de instituição de regras e orientações a

serem seguidas, elucidando, para tanto, os conceitos que permeiam muitos dos discursos referencias para o ensino integral e emancipador, como a liberdade, religiosidade e moralidade.

Ao contrário dos outros animais, os seres humanos têm a capacidade de controlar seus impulsos e ações, não agindo inteiramente por instinto, escolhendo ou recusando algo devido ao seu livre-arbítrio. A liberdade é, para Rousseau, algo que pertence à essência do homem e, por isso, o que define nossa condição enquanto tal, “renunciar a liberdade é renunciar à qualidade de homem” (Do Contrato Social, 1987, I, cap. IV).

Na medida em que o homem passa a viver em sociedade ele se torna um ser moral, pois ele passa a se relacionar com os seus semelhantes. Ao lado dessas novas relações, desenvolvem-se no homem faculdades como a razão, a vontade e a consciência. O instinto é substituído pela justiça. O bem geral passa a ser condição indispensável para o bem individual. Portanto, o homem civil não é apenas um ser independente de outros homens, ele é livre também, porque obedece a suas leis, como se obedecesse a si mesmo. Ao instituir as leis, enquanto membro do poder do soberano no corpo político, ele é autônomo.

#### **2.4 Ensino Religioso no Ensino Médio: qual o papel da gestão escolar?**

Após a realização da investigação acerca da história do Ensino Religioso na educação brasileira e as reflexões que abrangem os conceitos de laicidade, liberdade, autonomia, criticidade, percebe-se que esses conceitos são almejados pelas políticas públicas educacionais e que deve ser a finalidade da gestão democrática nas escolas promover tais aspectos. Em contrapartida, parece existir uma áurea de conformidade que reside nas práticas escolares, em que alguns princípios de seu funcionamento como a organização curricular, passam despercebidos ou não são questionados. Os currículos poderiam ser desenvolvidos de outra forma, as posturas dos gestores em ampliar a oferta de ensino para além daquilo que é sugerido nos decretos dos órgãos públicos de ensino são essenciais, assim como a possibilidade da comunidade escolar enxergar seus objetivos educacionais nos objetivos da própria escola.

Considerando a leitura de alguns textos oficiais que orientam e legislam as práticas educacionais do país, percebe-se como é evidente a posição a favor da escola assumir suas características particulares em relação à sua própria gestão. Nas “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Para o Sistema Estadual de Ensino” através do

Parecer n.º323/99, temos no ponto quatro, referente à qualidade do ensino e currículo, orientações que evidenciam a necessidade das escolas poderem construir internamente o seu projeto curricular:

A alternativa que a LDB elegeu, em relação a formulação do currículo, privilegia a definição de diretrizes curriculares, em oposição à Lei n.º5.692/71, que determinava que o Conselho Federal de Educação fixaria um *núcleo comum*.

A opção pelas *diretrizes curriculares*, e não por grupos de matérias permite que o Brasil se alinhe ao lado de um grande número de países que, por meio de reformas educacionais, nos últimos tempos, têm passado a dar maior espaço de decisões às escolas. (RIO GRANDE DO SUL. Parecer n.º323/99, 1999)

No Parecer CNE/CEB n.º7/2010, que apresenta discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, podemos reforçar a visão que se estabelece acerca da construção curricular como elemento constituinte da Gestão Escolar, uma vez que lemos no ponto 2.4.1 “Formas de Organização Curricular” a seguinte passagem:

A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle de carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Neste sentido, a matriz curricular deve se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º7/2010)

Por meio de atividades de pesquisa, realizadas anteriormente, em escolas públicas da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, foi possível observar que a LDB (Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional) serve como base na elaboração do Projeto Político Pedagógico e algumas vezes os dois até se confundem - onde deveria haver uma orientação existem cópias. Assim, não é possível perceber o interesse por buscar algo novo, que corresponda e se aproxime efetivamente da realidade escolar, há sim o desejo de algo que seja definitivo e que não corra o risco de fracassar.

A LDB, dessa forma, é o que norteia toda a organização dos níveis escolares e o projeto das escolas, e serve inclusive, como orientação para a elaboração dos currículos. Em algumas situações, nem ao menos faz referência às características peculiares do processo interno de ensino-aprendizagem, o que faz parecer que tal projeto poderia ser aplicado à realidade de qualquer outra escola, já que não se relaciona com nada em especial.

De acordo com Santos (2002), essa situação é típica nos quadros sociais em que a democracia se estabelece, devido a falta de reconhecimento entre representantes políticos e a população, também pela falta de engajamento nas causas coletivas.

Quanto mais se insiste na fórmula clássica da democracia de baixa intensidade, menos se consegue explicar o paradoxo de a extensão da democracia ter trazido consigo uma enorme degradação das práticas democráticas. Aliás, a expansão global da democracia liberal coincidiu com uma grave crise que ficou conhecida como a da dupla patologia: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo; e a patologia da representação, o fato de os cidadãos se considerarem cada vez menos representados por aqueles que elegeram. (SANTOS, 2002. p. 3)

Nesse sentido, Veiga (2001, p.13) afirma que se perde o “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, possibilitando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. A elaboração de planos de aula, de propostas de estudo e de grupos de trabalho deve ser autêntica, os sujeitos envolvidos devem sentir entusiasmo em suas ações, ter disponibilidade, envolvimento e criatividade. Devem saber que nem sempre os objetivos são alcançados, as hipóteses comprovadas e os resultados satisfatórios; em um ambiente escolar, tratando do processo de ensino, qualquer efeito intencional é válido, qualquer mudança é bem vinda.

A Gestão Democrática afirma a autonomia da instituição escolar e a democratização do ensino, é uma forma de combater o modelo de organização escolar baseado na Administração Escolar, excessivamente burocrática, disciplinadora e hierárquica. O envolvimento democrático, de participação efetiva, no que se refere à participação em Conselhos, reuniões pedagógicas, planejamentos curriculares e elaboração do Projeto Político Pedagógico, requer interesse pela realidade escolar e consciência das finalidades da escola, sua intencionalidade educativa, sua estrutura organizacional (administrativa e pedagógica), ou seja, as características da escola em si.

Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico – pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam – que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico. (VEIGA, 2001, p. 26).

É demasiadamente importante o fortalecimento de espaços de discussão no meio escolar em que se tenha a liberdade de levantar questões coletivas, propor mudanças e

argumentar em relação a um caminho a ser seguido. No entanto, o que é bastante presente nas escolas são momentos de encontro de representantes dos segmentos escolares, que nem sempre falam pelo todo, ou expressam a vontade da maioria.

Pelo estilo democrático, procura-se criar um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para expressar suas ideias e visões, experimentar novas ações e criar novos projetos. As pessoas em todos os ambientes de atuação são encorajadas e apoiadas a expressar-se acerca de suas ideias e opiniões sobre o trabalho escolar e tomar iniciativas correspondentes. (LUCK, 2012. p.79)

Exemplos corriqueiros desse fato são as reuniões de pais em que, por diversas razões, há uma participação ínfima dos mesmos, ou até mesmo em Conselhos Participativos, em que se reúnem professores e alunos para discutir questões relacionadas ao decorrer do ano letivo e a presença dos alunos se restringe aos líderes de turma ou integrantes do Grêmio Estudantil. A grande maioria da comunidade escolar parece não ter um interesse genuíno pela integração e participação nas decisões e transformações da escola. Dessa forma, é necessário que os gestores tenham por objetivo motivar tal participação e oferecer meios para que isso ocorra. Segundo Heloísa Lück, o gestor deve exercer uma liderança positiva (ainda que não se deseje uma organização hierarquizada):

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões e dificuldades por ele enfrentados, o seu sucesso se assenta sobre seu entusiasmo proativo, orientado por valores educacionais consistentes e sólidos, tendo como foco o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem significativa na escola. (ibid. 2012. p. 37)

O fato de o Ensino Religioso ter sua oferta obrigatória no Ensino Fundamental não estende tal obrigatoriedade para o Ensino Médio, a presença da disciplina nas orientações para a educação básica não pode ser considerada uma imposição, uma vez que as orientações e as próprias leis permitem certa autonomia dos gestores e professores em relação aos conteúdos e metodologias adotadas, conforme a LDB 9394/1996, Art. 3º, item III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. A própria concepção de escola pautada no conceito de Gestão Democrática permite que os eventos escolares aconteçam por decisões autônomas e de comum acordo entre os sujeitos envolvidos com a comunidade escolar.

Ao questionar a estrutura escolar deve-se ter clara a noção de que esta possui uma identidade e cultura única, resultado da história de sua formação e da ação dos sujeitos

participantes do processo. Para além da realidade da escola, existe um mundo que é comum a todos; ainda que existam diferenças que firmam os sujeitos como indivíduos, o conjunto que compõem sua “bagagem cultural”. Existe também um contexto no qual nos encontramos que é repleto de informações, onde a velocidade é um critério fundamental e onde a tecnologia já ultrapassou os limites espaciais. É imprescindível o reconhecimento dessa realidade e a articulação da abordagem desta, de forma a possibilitar o reconhecimento de tal contexto também para o aluno, pois somente dessa maneira será possível o diálogo crítico. Nesse sentido, o texto de Tomazetti e Gallina (2009) destaca a importância da compreensão do contexto contemporâneo e da cultura jovem.

Torna-se importante atentar, então, para as condições culturais contemporâneas, em que estão inseridos os estudantes/jovens. É urgente compreender se a condição da cultura contemporânea – calcada nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na cultura do consumo e na mídia. (TOMAZETTI, E. GALLINA, S. 2009, p. 174)

A área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias possui um caráter bastante particular no que se refere à relação entre os conteúdos exigidos e a possibilidade de relação com o mundo contemporâneo e vivido pelos alunos. Na maior parte das escolas de Santa Maria, que oferecem o componente curricular de Ensino Religioso no Ensino Médio (e que, portanto, também estão se adaptando ao novo modelo da politécnica), devem realizar suas avaliações por áreas de conhecimento, e ocorre do Ensino Religioso fazer parte, justamente das Ciências Humanas. No entanto, não há orientações governamentais nesse sentido, e em algumas escolas o Ensino Religioso já foi substituído pela disciplina de Seminário Integrado, que possui caráter interdisciplinar e é voltado para a realização de projetos e pesquisas.

Cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidio ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações. (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 9).

Por fim, destaco minhas experiências pessoais com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Em contrapartida a facultatividade do Ensino Religioso, tem-se a obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular e sua institucionalização no Ensino a partir da Lei nº 11.684 de 2008 que garante a permanência da Filosofia e Sociologia nas escolas. A sua institucionalização causa certo incômodo, pois um conhecimento que deve

servir para tornar os estudantes mais críticos e reflexivos, se a serviço de uma política pública, deixam seus objetivos um tanto confusos. Kohan (2009) aborda as questões do valor que a filosofia adquire quando se transporta para o rol disciplinas obrigatórias e acaba por servir às políticas do Estado tanto na proposta de formação de cidadãos críticos quanto da manutenção de valores.

Os discursos de “educação para a cidadania”, “formação para a democracia”, “capacitação para o mercado de trabalho” se inscrevem nos mais variados registros e níveis. O ensino de filosofia usualmente acompanha esses discursos como uma boa estratégia para alcançar estes fins. No Brasil, foi o principal argumento para que – a partir de 2008, fosse introduzida em todas as escolas do País a obrigatoriedade da filosofia como disciplina na grade curricular dos três anos do ensino médio. De modo geral, é bastante usual encontrar como argumento para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui a um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosóficas. (KOHAN. 2009, p. 71.)

Dessa forma, ensinar e aprender filosofia são possibilidades de transformar o pensamento e com isso também o nosso modo de vida sem definir uma forma específica desta transformação. Segundo Kohan (2009, p. 83), a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nós nos pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Nesse sentido ela é revolucionária sem estar a serviço de alguma revolução específica.

Em relação à oferta do Ensino Religioso no ambiente escolar, pode-se dizer que esta possui uma logística particular em cada escola, já que cada conjunto de estudantes possui anseios diferenciados, e que as expectativas da comunidade escolar como um todo podem ir além do desenvolvimento do conhecimento religioso, menciono uma pesquisa realizada em diversas escolas de Santa Maria sobre a cultura juvenil:

No perfil do jovem, quando o tema foi religião, seguiu a tendência nacional apresentada por Abramo e Branco (2005), a qual indica que o maior índice de jovens admite ser da religião católica: 56,76%. No entanto, esse dado, segundo os jovens, não quer dizer que eles sejam praticantes, mas tem sua justificação no fato de terem sido batizados quando pequenos e não pensarem sobre isso. As outras religiões que aparecem são: evangélica 19,73%, espírita 5,41%, aparecem outras, porém em um índice muito pequeno, e também está presente nas opções dos jovens e condição de não ter religião: 10,81%. (TOMAZETTI, 2012. p.45)

Então, parece existir, entre os estudantes de nível médio, um interesse secundário para o campo religioso, pois esse não reflete os novos paradigmas do ensino provenientes da demanda do espaço escolar. A multiplicidade parece ser a palavra chave e, portanto, qualquer imposição de modelo único de valores, comportamento, crenças, será dissonante da cultura plural e rica que compõe o ambiente escolar.

A escola de Ensino Médio passou por muitas mudanças significativas nos últimos quinze anos, que ampliaram a diversidade de jovens que hoje a frequentam. Com isso muitos desafios inevitáveis apresentaram-se aos professores: como conviver com jovens/adolescentes que veem o mundo de formas distintas devido a influências também desiguais, como aquelas geradas pelas crenças religiosas, os costumes locais, as trajetórias familiares, as heranças étnicas, etc. É preciso, pois, encontrar novas formas de desenvolver os conteúdos curriculares, de maneira que os alunos consigam assimilar, em seus próprios mundos, os saberes da escola, auxiliar na construção de formas de convivência pacíficas no ambiente escolar, fazendo com que a diversidade crescente não implique na incapacidade para o diálogo e o entendimento entre grupos que habitam o mesmo espaço. (TOMAZETTI, 2012. p. 21)

Portanto, antes de qualquer organização curricular e decisões em relação à oferta facultativa ou obrigatória de disciplinas como modos de tematizar e esquematizar a realidade, assim como a organização e forma com que o espaço escolar acolhe os estudantes e professores através dos elementos escolhidos pelos mesmos para se auto reconhecer, é de fundamental importância um trabalho coeso da Gestão Escolar junto com a sua comunidade escolar, para que se busquem elementos, conteúdos e ações de fato representativos.



### **3 GESTOR ESCOLAR, PROFESSOR E ALUNO: APRESENTAÇÃO DA PERSPECTIVA DE TRÊS SUJEITOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA MARIA SOBRE O ENSINO RELIGIOSO**

#### **3.1 Apresentação da metodologia**

No campo de pesquisa das Ciências Humanas, é interessante partir de pressupostos metodológicos que se estendam para além da análise de dados quantitativos, porque o objeto de investigação é amplo e repleto de significados que não podem ser abordados de um único ponto de vista. Durante algum tempo, a ciência serviu de modelo para diferentes interpretações de conjuntos de objetos, acreditava-se que o modelo objetivo/neutro/universal seria garantia de êxito em todos os campos do conhecimento, o que se percebeu é que se perde muito nesse sentido, uma vez que nas Ciências Humanas, por exemplo, não há meios de limitar o objeto de estudo há um conjunto de amostras, analisá-las e reproduzi-las em laboratório. O debate sobre a validade das ciências se expande para o campo das Ciências Sociais, pois, segundo Santos (2005), essas disciplinas já carregaram o peso de ser auxiliares ou disciplinas menores, pois seus objetos de estudo não podem ser quantificados da mesma maneira que nas ciências Naturais e Exatas, porque não podem ser pensadas em um caráter neutro e imparcial. As Ciências Humanas não operam no nível da objetividade e, por isso, as tentativas de matematizar tais disciplinas, como no Positivismo, não funcionaram.

Mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o caráter não contraditório do sistema. (SANTOS, 2005. p. 10)

A metodologia da presente investigação busca abarcar diferentes pontos de entendimento, sem desejar construir uma generalização. Em um primeiro momento, optou-se pela pesquisa documental para acrescentar uma perspectiva histórica ao elemento investigado, com destaque para as legislações nacionais e estaduais; a pesquisa bibliográfica foi utilizada para observar como a temática aparece em textos clássicos e também em produções recentes, para assim, ampliar os limites das reflexões.

Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo com o estudo de três sujeitos que compõem a disciplina de Ensino Religioso no âmbito da Gestão Escolar, o aluno, o professor e o gestor, todos da Rede Pública Estadual da cidade de Santa Maria/RS através

de uma entrevista semi estruturada e questionário sobre a as suas experiências em relação a presença do Ensino Religioso no Ensino Médio. Neste sentido, vale ressaltar que é pertinente se aproximar do objeto de estudo utilizando metodologias que evidenciem sua prática.

As questões são diferentes para cada um dos entrevistados, mas todas tratam de suas expectativas e percepções diante do quadro estabelecido em sua realidade escolar. O universo de pesquisa compreende, dessa maneira, três diferentes sujeitos de três diferentes escolas estaduais de zona urbana e, portanto, não é um estudo sobre o Ensino Religioso na cidade, apenas a investigação de algumas situações que servem para ilustrar o presente estudo.

Os dados obtidos através da aplicação do questionário foram compreendidos em relação aos elementos observados na investigação textual e teórica, dando assim, segmento a diferentes opções de estudos qualitativos. De acordo com Edgar Morin, devemos pensar em termos de investigação ao tratar de nosso objeto de estudo, uma vez que essa noção pressupõe que não conhecemos ainda os resultados, ao investigar algo podemos nos deparar com diversos aspectos ainda não presenciados. Morin também institui que o campo de estudos de uma investigação deve ser o campo do presente, também chamado de “método in vivo” (PENA-VEGA, 2008), pois trata de sujeitos atuantes e significativos para dada realidade, pois é através do desenvolvimento e relações estabelecidas em tais meios que serão realizadas as reformas de pensamento, isto é, a reorganização dos saberes, a reflexão sobre o que já foi discutido, a revisão de todos os conhecimentos pressupostos.

Assim que pudermos organizar melhor o conhecimento, melhor poderemos transmiti-lo aos cidadãos. Para Morin, o verdadeiro problema, portanto, é a reforma do pensamento e, conseqüentemente, da educação. Essa reforma poderá contribuir para o que ele denomina de “democracia cognitiva”, ou seja, o fato de, sistematicamente, não mais deixarmos os cidadãos na ignorância e não procurarmos convencê-los de que o saber é impossível. A educação ainda não sofreu a reforma necessária que permitiria difundir um novo modo de pensamento. (PENA-VEGA, 2008. p. 189)

É possível pensar a própria investigação como objeto temporal, realizada em uma dada circunstância, movida pelos anseios etimológicos de alguém que visa investigar e com a intenção de surtir efeitos práticos de mudanças conceituais e de ações. Todo o conhecimento deve poder ser socializado, não somente em termos do seu próprio processo de produção como de seus usos, o que implica na necessidade de uma ação por parte daqueles envolvidos na investigação.

Quando convidados a falar sobre determinado assunto, cada sujeito fala de suas impressões pessoais a respeito daquilo que lhe é solicitado, ele pode preferir falar de alguns aspectos e ocultar outros, devido há várias razões, desde aquilo que pode estar mais latente em

sua memória, aquilo que não lhe parece pertinente mencionar, aquilo que ele compreende como sendo mais significativo sobre o assunto e também há aquilo que por razões práticas é necessário omitir. Nem sempre é conveniente falar sobre tudo, nem todos os espaços permitem uma liberdade de expressão. Neste sentido que Foucault aponta a necessidade de compreender o dito e o não dito.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996. p.9)

A análise dos questionários será dividida em três eixos seguidos das falas dos três sujeitos entrevistados. É importante salientar que cada um demonstrará a particularidade com a qual a disciplina de Ensino Religioso se faz presente em sua vida escolar e, portanto, não visam pontuar todo o quadro de diversidade que existe em relação à oferta do Ensino Religioso na cidade de Santa Maria. Os entrevistados participaram da investigação por livre e espontânea vontade e terão sua identidade resguardada durante todos os momentos de produção e divulgação do trabalho.

### **3.2 O Gestor Escolar**

O Gestor que concedeu as respostas ao questionário está atuando na sua primeira gestão, até então se mantinha na situação de professor na disciplina de História. A escola que trabalha oferece aula para turmas do Ensino Médio e, mais recentemente, a oferta de cursos técnicos em turnos alternados. Está ocorrendo em sua escola, assim como nas demais escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a reforma do Novo Ensino Médio que acarreta modificações no currículo (organização de tempos e espaços escolares), modo de avaliação e formação de docentes.

Em um primeiro momento, foi estabelecido o contato e o tema da presente investigação foi anunciado, a pertinência da fala de um representante do grupo de gestores foi salientada, já que o trabalho propõe abordar a questão da oferta da disciplina de Ensino Religioso sob a ótica da Gestão Escolar, ou seja, como os agentes organizam o seu projeto pedagógico em relação a tal aspecto.

As questões foram divididas entre os seguintes aspectos: o modo como se dá a oferta da disciplina na escola, a formação dos professores que lecionam Ensino Religioso na escola, a forma como a disciplina é ofertada ou se é discutida pela comunidade estudantil, como são os espaços (físicos e temporais) destinados às religiões no ambiente escolar e, por fim, a opinião pessoal sobre a oferta da disciplina no Ensino Médio é solicitada.

Sobre o primeiro aspecto, o Gestor entrevistado respondeu por meio do questionário que a disciplina é ofertada na primeira série do novo Ensino Médio, no sistema antigo a oferta se dava em todas as séries, e, como as mudanças ainda estão sendo desenvolvidas, atualmente a disciplina ainda é ofertada para a terceira série. Os alunos são matriculados normalmente na disciplina, a não ser que a família se declare como não optante, ou seja, que não possui o desejo de cursar tal aula. Nesse caso, a orientação é oferecer mais uma aula da disciplina de Seminário Integrado, mas sobre esse ponto o Gestor apresenta dúvidas e afirma não saber como o fato é possível na prática, já que ainda não existiu tal situação no Ensino Médio Regular. No turno da noite, a escola oferece a possibilidade de matrícula por disciplina e então, nem todos os alunos cursam Ensino Religioso.

Sobre a formação dos professores de Ensino Religioso da Escola, a resposta concedida foi que há uma professora formada em Pedagogia e um professor formado em Filosofia, ambos lecionam outras disciplinas para complementar a sua carga horária. O Gestor respondeu que não ocorre a participação da comunidade escolar na elaboração da proposta da disciplina. Quanto aos espaços concedidos para símbolos e discursos religiosos, o entrevistado respondeu da seguinte forma: “A escola tem uma tradição de espaços de expressão de símbolos religiosos católicos. O objetivo desta gestão é descaracterizar essa situação. Esta é uma escola pública e laica.”, sobre a presença de elementos como reza-tórios, crucifixos, textos bíblicos, imagens santas, etc. Também destacou que a disciplina na escola procura tratar de todas as manifestações religiosas, mas não explicou como isso ocorre na prática, nem tampouco como o calendário letivo é organizado em relação aos feriados religiosos (já que, comumente, os feriados em destaque são os cristãos e as escolas, geralmente, não favorecem algumas crenças que não permitem atividades em dias específicos da semana) e em relação ao plano de metas da presente gestão também não houve resposta.

A última pergunta do questionário refere-se ao papel que, segundo o seu ponto de vista como um profissional da educação, o Ensino Religioso deve ter no currículo do Ensino Médio e a resposta obtida foi de que “a cultura religiosa e a ideia de transcendência faz parte do fenômeno humano, mas não necessita de uma disciplina específica, é um tema que pode ser tratado de forma transversal”.

Possivelmente, se houvesse mais espaços para que a comunidade construísse novos modos de discutir a questão da religiosidade, para além do limite da disciplina, as experiências seriam mais ricas, mas dificilmente isso acontecerá em qualquer escola. A forma como o Gestor entrevistado se posicionou em relação à possibilidade de não existir a disciplina específica de Ensino Religioso, sem um prejuízo para o desenvolvimento do conhecimento, evidencia a contribuição de muitas outras áreas do conhecimento que podem abordar as temáticas religiosas de forma contextualizada e com muita fundamentação, como História, Filosofia, Sociologia, Artes, Literatura.

### **3.3 O Professor de Ensino Religioso**

Para que a compreensão acerca do problema da presença do Ensino Religioso nas escolas seja satisfatória, é necessário que a abordagem de investigação seja mais ampla, dando conta de apontar a perspectiva de diferentes sujeitos do ambiente escolar. Isto é, não basta que o discurso dos gestores seja analisado, uma vez que, a Gestão Escolar situa-se no campo da escola e cada escola possui autonomia e competência para deliberar sobre o campo pedagógico, administrativo e financeiro, de acordo com os anseios da comunidade escolar.

A Gestão Democrática afirma a autonomia da escola na tomada de decisões e na participação dos sujeitos da comunidade escolar (professores, funcionários, pais, alunos). Essa participação deve se dar em todos os momentos e não apenas na eleição de diretores, que é um dos momentos da democracia na escola e não seu único fim.

Um professor também é um gestor, no sentido em que gere a sala de aula, planeja suas unidades didáticas, discute metodologias e conteúdos programáticos com áreas afins, elabora formas de avaliação e integração, etc. Também é importante figura nos Conselhos de Classe e tem representações no Conselho Escolar. Por isso, um professor de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, que leciona na cidade de Santa Maria/RS, foi convidado a participar da presente pesquisa.

O docente informou que ingressou na rede de ensino em novembro de 2012 e, nesse momento, havia na escola a oferta da disciplina de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, o componente curricular encontra-se apenas nas séries do Ensino Fundamental e, no nível médio, a sua carga-horária foi convertida para a Filosofia, que o Professor responde no questionário ser muito mais importante que Ensino Religioso. Afirma, ainda em relação à oferta do Ensino Religioso na sua escola, que não sabe como é realizada a matrícula dos alunos, se é de modo obrigatório ou facultativo.

Quanto as suas experiências como professor de Ensino Religioso e sua formação inicial, foi respondido que sua formação é em Filosofia e, se sua prática se deu nesse sentido, segundo suas próprias palavras: “...não se trata da minha formação e vou lecionar os conteúdos da minha disciplina, que é Filosofia, com os respectivos objetivos e metodologia consegui avançar nos temas devido ao tempo disponível e houve muita criação textual por parte dos alunos sobre vários assuntos que estavam em destaque na sociedade brasileira”. O Professor também afirma que em relação à elaboração da proposta do Ensino Religioso, teve que construir sua proposta pedagógica, e que atualmente outro professor leciona a disciplina sobre a perspectiva da História das Religiões.

O Professor, em seu questionário, afirma que na escola que leciona não há espaços físicos específicos para expressões religiosas, mas há projetos que visam discutir questões como a diversidade, a diferença de gênero, etnia, ou religião. Em relação ao seu posicionamento pessoal em relação à oferta do Ensino Religioso, o Professor destaca os conhecimentos das Ciências Humanas e da Filosofia para a formação da cidadania, no sentido em que oferecem a compreensão dos fenômenos sociais e históricos.

A educação, em uma dimensão mais ampla, existe para desenvolver o indivíduo, tanto no seu aspecto afetivo e social quanto cognitivo e não parece que a religião possa contribuir nesse sentido, pois possui um potencial enorme para aniquilar com a dúvida, com a capacidade humana de questionamento, já que oferece respostas prontas para tudo. Como não é possível duvidar do que é enunciado numa doutrina religiosa, é muito fácil que se caia num fundamentalismo, o que é grave para a vida em sociedade. Portanto, o ensino religioso ou qualquer menção à religião não deve fazer parte do currículo escolar, pois é incoerente um ensino religioso ser obrigatório por lei em um Estado laico.

### **3.4 O Aluno de Ensino Médio**

O último questionário a ser observado não é o menos importante, uma vez que o aluno é o objetivo final da educação, é pela promoção de seu conhecimento que o projeto escolar é organizado. Muitas vezes, os alunos não são ouvidos em relação aos seus anseios pedagógicos, pois as decisões curriculares e avaliativas sempre são inseridas de cima para baixo e o aluno como sujeito acaba por residir como espectador do processo. Como já foi mencionado anteriormente, cada realidade escolar possui um conjunto de alunos com expectativas e experiências prévias bastante diversificadas e o projeto pedagógico escolar

deve transitar por seus interesses, por isso, é fundamental um reconhecimento prévio da cultura juvenil que se encontra na escola.

O Aluno que participou da pesquisa estuda, atualmente, no primeiro ano de Ensino Médio. O convite foi feito a outros alunos, mas somente esse demonstrou interesse e possuía a idade mínima para poder assumir os termos de responsabilidade. O questionário, voltado para as respostas significativas, para o conjunto de alunos foi organizado de forma simples, evitando termos específicos (como Projeto Pedagógico e Gestão Escolar) e privilegiando suas impressões sobre as aulas presenciadas no Ensino Fundamental em relação com as aulas do Ensino Médio.

O discente afirmou, ao responder o questionário, que o componente curricular de Ensino Religioso, geralmente, não é valorizado pelos alunos, mas que é interessante, porque não trata somente de assuntos ligados às religiões, e sim das temáticas pertinentes ao público adolescente. Pode-se perceber em sua fala, que segundo suas experiências, existem diferenças puramente metodológicas entre o ensino dos conteúdos no nível fundamental e médio.

Durante o Ensino Fundamental, destaca que cada aula era sobre um tema diferente e o professor solicitava que cada um escrevesse um texto sobre aquele assunto, o que, em sua opinião, tornava as aulas muito cansativas. Já no Ensino Médio, existem diferentes trabalhos sobre a vida e seus desafios e fases. O que chama a atenção é o fato de que a resposta sobre a sua matrícula em Ensino Religioso foi a de que ele não foi informado sobre a não obrigatoriedade. A última questão é pessoal, e se refere à importância da disciplina de Ensino Religioso no Ensino Médio e o Aluno responde da seguinte forma: “não é necessário no currículo, pois os temas tratados nas aulas de Ensino Religioso são parecidos com as aulas de Seminário Integrado”.

Em nenhum momento algum dos participantes da pesquisa colaboraram com respostas que saíssem em defesa da preservação e pertinência da disciplina de Ensino Religioso em algum nível de ensino, muito menos no Ensino Médio, como pontua, por fim, o exemplo da fala do aluno. Já que, atualmente, os currículos do Ensino Médio possuem uma alta porcentagem da carga horária curricular destinada ao Seminário Integrado, que visa ser interdisciplinar e favorecer atividades de pesquisa e elaboração de projetos sobre assuntos relevantes para a comunidade escolar, a religião pode ser um desses temas, desde que haja interesse sincero dos agentes escolares pela sua presença.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor uma reflexão final, percebe-se o quanto é difícil encerrar um assunto. Se o início da investigação foi complexo pela série de elementos que giram em torno da questão da oferta do Ensino Religioso, o seu fim também não é simples, uma vez que a temática não se esgota e muito ainda poderia ser tratado sobre a questão. Procurou-se ao longo do texto pontuar aspectos centrais no debate sobre a oferta facultativa ou obrigatória dessa disciplina e partindo da análise de conceitos fundamentais para a formação crítica e reflexiva, que se propõe nas instituições escolares, percebe-se que a imposição de valores estagnados e a falta de debates são ações completamente contrárias aos anseios emancipatórios da educação, que prezam pelos valores de laicidade, liberdade e autonomia.

As transformações do quadro educacional do país foram pontuadas pelas alterações na regulamentação do componente curricular ao longo da história nacional desde o período colonial até a constituição da República. A questão se torna mais problemática ao realizar a análise de sua permanência no currículo até os dias de hoje, sendo alvo do descaso dos gestores e da falta de reconhecimento por parte dos estudantes, a estrutura do componente curricular também não favorece sua existência, já que não existe (e nem pode existir) um currículo padrão e não há regulamentação para a contratação de professores dessa disciplina.

Discutir a estrutura curricular, com questões que se referem ao panorama de disciplinas elencadas como obrigatórias e aquelas que são facultativas, ou ainda, que podem ser constituídas dentro da própria escola, abre espaço para o debate acerca de todas as decisões tomadas no âmbito escolar. Pode-se questionar o porquê de muitas decisões importantes para a comunidade escolar passarem longe das discussões coletivas e qual a função do Gestor Escolar neste processo.

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambiguidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo de saber propriamente dito quanto um mecanismo político de controle, de um certo exercício do poder. Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (GALLO, 2006. p. 257)

Ou seja, a Gestão Educacional dialoga com a questão curricular no sentido em que as políticas públicas voltadas para a educação podem interferir na realidade escolar, mas não podem ultrapassar seu próprio paradigma democrático. A escola não pode atuar somente a favor do poder do Estado, ela deve exercer sua autonomia, principalmente no que diz respeito



à formação que se visa desenvolver nos educandos, do contrário ela estará agindo como disciplinadora e disseminando valores comumente aceitos como corretos e verdadeiros.

Que exista a liberdade de culto, isso não está em discussão. Que o governo tenha uma tendência em apoiar e subsidiar gastos de instituições religiosas, não é um fato posto em dúvida. O problema está em uma educação que se propõe como religiosa, com o argumento de que tal é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos éticos e “de bem”, sem a qual a experiência humana estaria limitada. Este campo de conhecimento aparece nas falas dos que proclamam a sua necessidade, bastante privilegiada em relação às outras áreas do conhecimento (enquanto as disciplinas possuem objetos de estudo e metodologias apropriadas, o Ensino Religioso trata do Transcendente sem um método que possa ser explicitado). Quando inserido nos currículos das escolas durante a Ditadura Militar, o Ensino Religioso tinha o objetivo: assegurar a formação do cidadão tendo em vista os “valores familiares”, o respeito à hierarquia, à condição patriarcal do poder e à subordinação.

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividade e cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola é, depois da família (mas muitas vezes antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis. Foi a partir daí que se estabeleceu um tipo muito especial de sociedade, à qual Foucault adjetivou de disciplinar. (VEIGA-NETO, 2011. p. 70, 71)

Se a questão já estivesse se esgotado, poderíamos compreender, por exemplo, por que em nenhum momento esteve presente nas respostas, obtidas na entrevista realizada, a diferença entre a facultatividade do Ensino Religioso e a sua obrigatoriedade. Parece que nas três escolas representadas pelos entrevistados esse ponto não é reconhecido, porém é o principal elemento do artigo 33 da LDB nº 9394/96, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. O Ensino Religioso segue sendo tratado como mais um componente curricular obrigatório e não há esforços para que o tema seja discutido abertamente pela comunidade escolar.

Após a análise realizada ao longo do trabalho, pode-se finalizar exaltando a importância de existir espaços e possibilidades para discutir questões importantes para o ensino escolar. A temática da Gestão Escolar deve ser de interesse de todos aqueles que constituem esse espaço e constroem nele muitas vivências que contribuirão significativamente para suas vidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AZZI, Riolando. **Educação e evangelização: perspectivas históricas**. Revista de Educação da AEC, Brasília, n. 84, p. 31-49, jul.-set. 1992.

BARBOSA, Rui. **Liberdade de Ensino, Laicidade e Obrigatoriedade na Reforma Rui Barbosa**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 34, n. 80, out./dez. 1960, p. 130-131.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 09 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto de lei n. 11.684 de 2 de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 24 nov. 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1974.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o Homem**. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 03/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil**. Educação em revista, Belo Horizonte, n.º 17, p.20-37, jun.93.

D'ANGELO, Martha. **Arte, Política e Educação em Walter Benjamin**. Edições Loyola. São Paulo: 2006.

FEITOSA, Charles. **O ensino da filosofia como uma estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade**. In: KOHAN, Walter O. (org.) *Filosofia: caminhos para se ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FONAPER. **Carta de Princípios do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Disponível em: <[www.Bnu.zaz.com.br/usuarios/fonaper](http://www.Bnu.zaz.com.br/usuarios/fonaper)>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino Religioso: Referencial Curricular para a Proposta Pedagógica da escola.** Caderno Temático n.º 1. Curitiba: FONAPER, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso.** 2.ed. São Paulo: Ed. Ave Maria, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter A **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000, v.6.

GALLO, Sílvio. **Foucault: (Re) pensar a Educação.** In: VEIGA-NETO. Alfredo. RAGO, Margareth. (orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIUMBELLI, Emerson. **Ensino religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa.** Debates do NER, 14, p. 50-68, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LUTERO, Martinho (1517). In: **Coletânea para o 1º grau: 5ª a 8ª séries.** São Paulo: SE/Cenp, 1980.

LÜCK. Heloísa. **Liderança em Gestão Escolar.** Série Cadernos de Gestão Vol. IV. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

MEIRELLES, Cecília. **Questões de Liberdade.** In: Crônicas de Educação. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 24.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio.** São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Brasília: Ed. UNESCO, Brasil/ São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo.** Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.

PENA-VEGA, Alfredo. **Uma Cabeça bem-feita para mudar o mundo incerto.** In: PENA-VEGA. A. LAPIERRE, N. (orgs.) **Edgar Morin em Foco.** São Paulo: Cortez, 2008.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.º 290/2000 – Responde Consulta sobre Definição de Conteúdos e Habilitação de Professores de Ensino Religioso.** Porto Alegre: 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º323/99 – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Para o Sistema Estadual de Ensino.** Porto Alegre: 1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução 256/2000 – Regulamenta a Habilitação de Professores de Ensino Religioso e os Procedimentos para a Definição dos Conteúdos desse Componente Curricular.** Porto Alegre: 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Religioso.** Porto Alegre: s/e, 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Glórias e Misérias da Razão: Deuses e Sábios na trajetória do mundo Ocidental.** São Paulo: Cortez, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social.** Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1997. 4 ed.

SALE, Kirpatrick. **A Conquista do Paraíso: Cristóvão Colombo e seu legado.** São Paulo: Zahar, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza, AVRITZER, Leonardo. **Democratizar a Democracia.** In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio.** 2011-2014

TENTI FANFANI, Emilio. **Culturas jovens e cultura escolar.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, 2000.

TOMAZETTI, Elisete. GALLINA, Simone. **Territórios da prática filosófica.** Santa Maria: Editora UFSM, 2009

TOMAZETTI, Elisete. **Os sentidos do Ensino Médio: Olhares juvenis sobre a escola contemporânea.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

VALLS, Á. **A Filosofia no II grau.** Correio do Povo. Porto Alegre, 1983.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** SP, Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Foucault e a Educação.** 3ª Edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Venho através desta solicitar à Vossa Senhoria, a gentileza do preenchimento do questionário em anexo, referente a pesquisa: “GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO”.

Os dados coletados servirão como base de reflexão no estudo para o trabalho de conclusão do Curso de Pós-graduação a distância - Especialização *lato-sensu* em Gestão Educacional pela UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação do professor João Luís Pereira Ourique.

Fica resguardado a identidade do respondente da referida entrevista sendo desnecessário o nome ou algo que o identifique. As repostas aqui contidas serão utilizadas para a análise da referida pesquisa.

Desde já agradecemos a sua participação.

Atenciosamente.

Fernanda de Oliveira Veiverberg  
Santa Maria, Setembro de 2013.

ANEXO 02 – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM GESTOR, PROFESSOR E ALUNO.

### **QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM GESTOR**

O presente questionário é parte integrante dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa: “GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO” que tem por objetivo identificar a presença da disciplina de Ensino Religioso nos currículos escolares de Ensino Médio.

**1. Como se dá a oferta da disciplina de Ensino Religioso na sua Escola nas séries de Ensino Médio? Como é feita a matrícula?**

**2. Qual é a formação do(s) professor(es) de Ensino Religioso da Escola?**

**3. A proposta da disciplina em algum momento é discutida com a comunidade escolar?**

**4. Existem espaços na sua escola destinados às religiões?**

**5. Com diferentes crenças são tratadas na Escola pela Equipe Diretiva (fazem parte do plano de ações, do calendário letivo ou do Projeto Político Pedagógico)?**

**6. Como profissional da educação você acredita que o Ensino Religioso deve fazer parte do currículo do Ensino Médio? Por quê?**

(e-mail para contato: [fveiverberg@gmail.com](mailto:fveiverberg@gmail.com))

## **QUESTIONÁRIOS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR**

O presente questionário é parte integrante dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa: “GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO” que tem por objetivo identificar a presença da disciplina de Ensino Religioso nos currículos escolares de Ensino Médio.

**1. Como se dá a oferta da disciplina de Ensino Religioso na sua Escola nas séries de Ensino Médio? Como é feita a matrícula?**

**2. Como foi sua experiência em lecionar a disciplina de Ensino Religioso? Qual é sua formação inicial e como esta colaborou para o desenvolvimento das aulas de Ensino Religioso?**

**3. Como é construída a proposta de disciplina?**

**4. Existem espaços na sua escola destinados às religiões?**

**5. Como profissional da educação você acredita que o Ensino Religioso deve fazer parte do currículo do Ensino Médio? Por quê?**

(e-mail para contato: [fveiverberg@gmail.com](mailto:fveiverberg@gmail.com))



## **QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM ALUNO**

O presente questionário é parte integrante dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa: “GESTÃO ESCOLAR E LAICIDADE: ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO” que tem por objetivo identificar a presença da disciplina de Ensino Religioso nos currículos escolares de Ensino Médio.

**1. Qual é sua opinião sobre a disciplina de Ensino Religioso?**

**2. Como eram suas aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental?**

**3. Como são suas aulas de Ensino Religioso agora no Ensino Médio?**

**4. Você ou seus pais puderam optar por fazer a matrícula na disciplina de Ensino Religioso e frequentar as aulas?**

**5. Você acredita que o Ensino Religioso deve fazer parte do currículo do Ensino Médio? Por quê?**

**(e-mail para contato: [fveiverberg@gmail.com](mailto:fveiverberg@gmail.com))**