

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC/SP**

Silvana Inês Moreira

A Família, a Escola e a Legislação - Como Entender a Oferta e a Recusa do  
Ensino Religioso nas Salas de Aula em Escolas da Zona Leste de São Paulo.

Doutorado em Ciência da Religião

SÃO PAULO  
2019

Silvana Inês Moreira

A Família, a Escola e a Legislação - Como Entender a Oferta e a Recusa do Ensino Religioso nas Salas de Aula em Escolas da Zona Leste de São Paulo.

Doutorado em Ciência da Religião

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Ciência da Religião sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Rodrigues da Cruz.

SÃO PAULO

2019

## ERRATA

- Incluir na Lista de Siglas:

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

ASSINTEC – Associação Inter-Religiosa de Educação

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

- p. 9, 3º parágrafo, adicionar no final da frase “Entender as condições de oferta e de recusa das aulas de ER e a consequente falta da formação de turmas nas escolas públicas da zona leste de São Paulo. Este estudo adota como metodologia de trabalho uma revisão bibliográfica sob os olhares de alguns autores como Sérgio Junqueira, Afonso Soares, João Décio Passos, Elcio Cecchetti, Simone Riske Koch entre outros. Abordaremos alguns posicionamentos de escolares e sua comunidade mediante pesquisa empírica quantitativa exploratória”.

- p. 35, 3º parágrafo incluir no final da frase a referência “(ENGELS, 2017, p.7)”

- p. 41, 2ª linha incluir no final da frase a referência “(PROCHBOW, 2018)”

- p. 93 – Incluir no final do nome do capítulo III “PROPOSTA NA BNCC”, ficando assim: “O ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO PROPOSTA NA BNCC”.

- P. 124, 1ª Parágrafo – substituir (UFMS) por “(UFMS)” e incluir após esta sigla, “no Rio Grande do Sul”.

- p. 124, 3º parágrafo – Incluir no final da frase “O curso de Ciências da Religião da Universidade de São José não formou turmas recentemente”.

- P. 127, 4ª Parágrafo – incluir após (EFU), “em Minas Gerais”, onde fica localizada a Universidade Federal de Uberlândia.

- p. 166, 6º parágrafo - substituir “doutrina evangélica” por “igreja evangélica”.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

*Á Deus, em primeiro lugar, como centro do meu viver.*

*Á minha família que me sustentou nesta importante caminhada, entendendo meu objetivo acadêmico, suportando minhas ausências e alimentando a construção deste trabalho.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da FUNDASP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento N° do processo: 88887.150333/2017-00

## Agradecimentos

A todos os Professores e Professoras do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Ciência da Religião pela contribuição dispensada em todas as aulas, seminários, eventos, entre outros, sempre voltada ao desenvolvimento científico, de forma crítica e comprometida.

Ao Prof. Eduardo Rodrigues da Cruz, meu orientador, o agradecimento especial por todas as devolutivas feitas neste percurso assim como, todo o diálogo mantido durante todos estes anos na troca de saberes, proporcionando a confecção de todo este material aqui apresentado. Obrigada pela confiança durante todo o período de estudos e pesquisa.

Ao Prof. Wagner que participando da qualificação trouxe mais luz e direção na continuação deste estudo proporcionando sugestões bastante relevantes na continuidade do trabalho alcançando novos patamares instrutivos.

A Sra. Andreia de Souza, sempre muito receptiva e cordial em suas orientações, auxiliando em todas as questões pertinentes ao andamento do curso, desde o meu ingresso na PUC.

A todas as pessoas que participaram de alguma maneira, direta ou indiretamente para que este ciclo pudesse ser concluído. Incluo aqui as pessoas que participaram da pesquisa empírica, como os estudantes e seus familiares, trazendo um novo olhar para a reflexão dos resultados obtidos para nosso sistema de ensino. Obrigada pela disposição e enriquecimento compartilhado por todos os envolvidos neste processo.

A CAPES e a FUNDASP pela concessão da Bolsa de Doutorado e pela sua incessante contribuição sem medidas ao avanço científico de nossa Nação, minha eterna admiração e gratidão. Sua ajuda foi o ingrediente fundamental para mim.

E em especial, minha amada família que me sustentou em todos os momentos difíceis por quais passei, mas sem eles e sem a presença de Deus, meu porto seguro, não teria chegado aonde cheguei. Meu total agradecimento e consideração. Muito obrigada, de coração, a todos vocês.

## Resumo

Esta pesquisa propõe analisar as condições da oferta por parte dos gestores da disciplina do Ensino Religioso nas escolas públicas paulistas, na região leste de São Paulo contemplada na grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental. Neste cenário procuramos dar voz aos docentes, discentes e seus pais ou responsáveis no intuito de entender a recusa tendo como consequência a não formação de turmas nas escolas desta capital. Nossa hipótese permeia na questão de falta de esclarecimentos dos gestores gerando negligência. Para embasar estes fatos realizamos uma revisão bibliográfica e propusemos uma pesquisa de campo quantitativa exploratória, cujo resultado confirmou nossas suspeitas. Este estudo tem como pano de fundo a concepção familiar da atualidade e suas interfaces com o Estado, como órgão regulador de nossas condutas, direitos e deveres e a parceria com a escola, instituição secundária que pratica a escolarização do conhecimento, a inserção social e o preparo para o mercado de trabalho. Como característica cultural de nosso povo, a religiosidade é um elemento presente e vivo em nossa sociedade pressupondo o importante embasamento pedagógico advindo dos bancos escolares que coaduna com a função social da escola que provém na sua objetividade, proporcionar a premissa de formação de um ser humano perfeito, completo e feliz.

Palavras – Chaves: Ensino Religioso; Grade Curricular; Legislação; Família; Escola; Estado.



## Abstract

This research proposes to analyze the conditions of the offer by the managers of the discipline of Religious Education in the public schools of São Paulo, in the eastern region of São Paulo contemplated in the curriculum of the final years of Elementary School. In this scenario, we seek to give voice to teachers, students and their parents or guardians in order to understand the refusal resulting in non-formation of classes in schools in this capital. Our hypothesis pervades the issue of lack of clarification by managers leading to negligence. To support these facts, we carried out a bibliographical review and proposed an exploratory quantitative field survey, the result of which confirmed our suspicions. This study has as a background the current family conception and its interfaces with the State, as a regulator of our conduct, rights and duties and the partnership with the school, a secondary institution that practices knowledge education, social insertion and preparation for the labor market. As a cultural characteristic of our people, religiosity is a present and living element in our society, presupposing the important pedagogical foundation that comes from the school banks that fits with the social function of the school that comes from its objectivity, to provide the premise of the formation of a human being perfect, complete and happy.

Keywords: Religious Education, curriculum, legislation, family, school, state.

## Lista de Siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Estadual de Educação

CONER - Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo

CRE – Ciência da Religião

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ER - Ensino religioso

EFU – Universidade Federal de Uberlândia

FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SME - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

STF - Supremo Tribunal Federal

UFES - Universidade Federal Do Espírito Santo

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

|                                                                                                |                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| <b><u>INTRODUÇÃO</u></b>                                                                       | <b><u>7</u></b>  |
| <b><u>1 CAPÍTULO I - A SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS</u></b>                                        | <b><u>14</u></b> |
| 1.1 EVOLUÇÃO SOCIAL: UM RECORTE DE UMA GRANDE OBRA EM EXPANSÃO                                 | 16               |
| 1.1.1 A CONSTITUIÇÃO DA FAMÍLIA, SEU HISTÓRICO E EVOLUÇÃO SOCIAL.                              | 20               |
| 1.1.2 O MODELO DE FAMÍLIA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988                                  | 26               |
| 1.2 O ESTADO, A LEGISLAÇÃO E A CULTURA                                                         | 35               |
| 1.2.1 A CONSTITUIÇÃO DA PESSOA, DO SER HUMANO E DE SUA INDIVIDUALIDADE.                        | 40               |
| 1.3 ESTADO LAICO – UMA ABORDAGEM SOBRE A LIBERDADE RELIGIOSA                                   | 45               |
| 1.3.1 A LAICIDADE DO BRASIL E SUAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS                                        | 47               |
| 1.4 A LIBERDADE RELIGIOSA COMO FORMA DE EQUIDADE E DIÁLOGO                                     | 54               |
| <b><u>2 CAPÍTULO II - SALA DE AULA – UMA PRÁTICA EM TRANSFORMAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO</u></b> | <b><u>62</u></b> |
| 2.1 A ESCOLARIZAÇÃO: PRÁTICAS ESCOLARES CALCADAS NA LEGISLAÇÃO                                 | 67               |
| 2.1.1 A AUTORIDADE COMO DESAFIO                                                                | 74               |
| 2.2 A NOVA BNCC E SUA ABRANGÊNCIA                                                              | 78               |
| 2.2.1 TRAJETÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA                                                 | 84               |
| <b><u>3 CAPÍTULO III – O ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO</u></b>                    | <b><u>93</u></b> |
| 3.1 MODELOS NA ÁREA EDUCACIONAL DE ENSINO RELIGIOSO ADOTADOS NO DECORRER DO TEMPO              | 100              |
| 3.1.1 PANORAMA BRASILEIRO SOBRE A ADOÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS              | 104              |
| 3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO                                                | 114              |
| 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL                                         | 118              |
| 3.4 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E O ENSINO RELIGIOSO                                               | 132              |
| 3.4.1 SABER TEÓRICO ACADÊMICO CIENTÍFICO E SABER ESCOLAR                                       | 137              |

|            |                                                                                                       |                   |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>4</b>   | <b><u>CAPITULO IV – SÃO PAULO FRENTE AO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO</u></b> | <b><u>142</u></b> |
| <b>4.1</b> | <b>EXTREMO LESTE DE SÃO PAULO – A PERIFERIA DA CIDADE MAIS PROMISSORA DO BRASIL</b>                   | <b>148</b>        |
| 4.1.1      | ITAQUERA E GUAIANAZES – DOIS BAIRROS CONTENDO SUAS HISTÓRIAS E SUAS ESCOLAS                           | 151               |
| 4.1.2      | CENÁRIO DA COMUNIDADE LOCAL PARTICIPANTE DO ESTUDO DE CASO                                            | 153               |
| <b>4.2</b> | <b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>                                                                        | <b>154</b>        |
| <b>4.3</b> | <b>RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO</b>                                                        | <b>158</b>        |
| 4.3.1      | PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES                                                                             | 159               |
| 4.3.2      | PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES                                                                            | 164               |
| 4.3.3      | PARTICIPAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS                                                                 | 169               |
| 4.3.4      | PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES                                                                             | 173               |
| <b>4.4</b> | <b>CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS</b>                                                                    | <b>177</b>        |
|            | <b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>                                                                    | <b><u>184</u></b> |
|            | <b><u>REFERÊNCIAS</u></b>                                                                             | <b><u>190</u></b> |

## INTRODUÇÃO

A existência do homem é permeada de mistérios a começar pelas controvérsias de sua própria origem. A evolução nos remete a entender o processo que passamos no sentido de aprimorar nossas descobertas e melhorar nossa convivência na possibilidade de obtermos uma vida com mais segurança, conforto, prazer, como também com longevidade. O fenômeno religioso está presente em nossa vida e em alguns casos muito apegado. Algumas pessoas buscam no sagrado algum alívio para sua inquietante e relativamente rápida passagem terrena.

Em nossa existência não estamos sozinhos. Vivemos juntos e, portanto, necessitamos de alguma cidadania que possa garantir essa convivência pacificamente. Para proporcionarmos esta acomodação coletiva, mantemos nossos processos de modernizações voltados a esse bem comum. Atualizamos nossos conceitos, saberes, práticas que tanto a escola como a família, a sociedade e a vida nos harmonizam. Estes saberes, aliados à nossa história, ganham proporções de acordo com nossos significados e nossa trajetória enquanto seres humanos cujo *habitat* natural é no planeta Terra.

Nossa base se dá pela educação aliada a certa saúde mental. Educação de “berço” referindo-se ao lar e a cultura familiar a qual pertencemos e a educação nos bancos escolares – a escolarização. Embora uma possa se confundir com a outra, importante relevar que não se tome o lugar por aparente vazio ou por alguma perturbação no caminhar, mas que se completem.

Entretanto, a vida não é tão linear assim e fatos que acontecem em diversas áreas ou momentos, de forma interna ou externa podem interferir nessa trajetória causando certas rupturas, desvios, o fim de um ciclo ou até mesmo a finitude da vida, a morte.

Na procura de respostas o homem relaciona-se com ele mesmo, com o outro ou com divindades consideradas sagradas em busca de sua identidade. Com o propósito de assegurar o respeito à diversidade característica de nossa sociedade, o estudo do conhecimento religioso tem um lugar importante nessa investigação, favorecendo o respeito às memórias, às culturas e às tradições.

No Brasil, como em muitas partes do mundo, a religião está presente na trajetória do ser humano e se revela em suas crenças ou na falta delas, nos valores e atitudes adotados por cada um atraindo-se ou afastando-se por semelhanças ou diferenças. Somos iguais, porém diferentes, peculiar - diríamos. E essas diferenças é que nos tornam interessantes, às vezes incompreensíveis ou mesmo intoleráveis. Entretanto precisamos aprender a amar, a respeitar, a dividir, a cooperar para que, a soma de nossa passagem aqui seja positiva no quesito viver e conviver.

E isto não se dá apenas pela arte de saber calcular ou fazer um bom texto. Saber desenhar, apreciar ou cuidar da saúde e do corpo. Conhecer as regiões e as histórias da humanidade. Discutir sobre os fenômenos naturais e a interferência do homem na ciência. Precisamos aprender a nos conhecer e saber quem somos e o que estamos fazendo nisto. Entender que temos alma, corpo e espírito, por exemplo. Estas respostas tornam-se incessante a nossa busca.

Na família somos educados quanto às regras sociais e bons modos. Aprendemos o amor e a segurança que ele pode nos proporcionar na convivência de um lar. Na escola além de aprendermos a ler e escrever, conhecemos toda a herança intelectual já desenvolvida e o que podemos ou necessitamos melhorar. Para isso, é importante que tanto a escola quanto a família nos tragam subsídios suficientes para essas conquistas que ainda estão por vir. Ou seja, que nossa formação integral possa garantir de alguma forma o que ainda estamos predestinados a viver.

A escola evidencia esta formação integral. A atualização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o principal documento educacional hoje, que atrela estes paradigmas de forma a minimizar possíveis desajustes na trajetória educacional. Tem como desafio estabelecer o conjunto referencial nacional de aprendizagens obrigatórias para adequação curricular a qual todo estudante tem por direito.

Essa orientação curricular pretende dar conta da formação básica e integral da população na formação de competências fundamentais necessárias para a redução da desigualdade social e garantias de melhores oportunidades

de vida. Nesta organização, o Ensino Religioso – ER, notação que usaremos ao longo do estudo, está presente, se bem que a “duras penas”.

Existem posições favoráveis e contrárias à adoção do ER nas escolas, inclusive alguns militam também sobre a extinção deste componente na grade curricular das escolas públicas. Outros defendem a necessidade de um ensino confessional respeitando as escolhas individuais, formando grupos de estudos diversos e homogêneos.

Ainda outros sugerem o ensino não confessional regido pela história das religiões. Em um viés mais científico alguns pensadores indicam tratar a temática com a disciplina Ciência da Religião. E por fim aqueles que declaram que o ER deve ser tratado dentro das famílias, das igrejas, templos ou em seus lugares de encontro, fora do cenário educacional público.

E é dentro dessas inquietações que pretendemos propor como objeto de estudo a discussão sobre os motivos que geram a falta de formação de turmas de ER nas escolas públicas da Cidade de São Paulo, em particular em sua Zona Leste.

A discussão aborda algumas das diversas mudanças que ocorreram no decorrer do tempo referente ao ER na escola, incluindo-o e o excluindo da matriz curricular, presente em mais de 40 anos no meio acadêmico.

Apesar de toda legislação que o assegura na educação fundamental das escolas públicas, de matrícula optativa, não é o que se observa quando adentramos em algumas escolas em certas regiões brasileiras.

As escolas tendem a oferecer superficialmente a disciplina, quando o fazem, e as famílias quando podem optar pela participação de seus filhos acabam por não aceitar, pelo menos é o que se deduz já que as turmas da capital paulista, neste contexto, não estão formadas sendo que é a família que pode decidir por esta propriedade.

Nosso ponto de reflexão direciona em pensar porque em São Paulo, que é considerado o termômetro do Brasil, um Estado com muita visibilidade nacional, não tem a tradição e a prática do ER na sala de aula quando comparado com outras regiões do Brasil. Frente a isso propomos a seguinte problemática: Quais os motivos que dificultam a formação de turmas de ensino

religioso nas escolas pertencentes à diretoria de ensino da região leste 3 em São Paulo, capital?

Mediante nossos questionamentos temos como primeira hipótese a falta de esclarecimentos da legislação por parte da escola, em especial. Nossa argumentação aponta ainda que os gestores, prevendo o conflito entre as religiões ou a deficiente estrutura organizacional vigente, preferem oferecer superficialmente essas aulas, quando o fazem, negligenciando o atendimento a legislação caracterizando em ilegalidade a sua atuação. Aliados a este panorama podemos inferir que a oferta dessas aulas disponibilizada superficialmente, favorece a recusa das famílias.

Para construir o panorama da constituição social e humanizar nosso objetivo de estudos, partiremos pela reflexão da Sociedade em que vivemos. Traçaremos um recorte da retrospectiva histórica na colonização do Brasil pelos portugueses e suas influências nos hábitos, costumes e miscigenação. A história da evolução familiar confunde-se com a história da humanidade e da construção da sociedade, pois as pessoas são as formadoras atuantes nos mesmos contextos. E como família, estado, escola e sociedade são formadas por pessoas, nada mais coerente que observar a história, a evolução e a identidade de nosso povo, como também sua religiosidade, que trataremos no primeiro capítulo. Salientaremos a pluralidade familiar hoje e a interface entre a escola, a família e a sociedade.

Vamos elucidar também as relações existentes formadoras de nossa cultura e as reguladoras de conduta – a legislação. Em especial discutiremos sobre a constituição federal e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, focadas na educação e no ER. A questão da laicidade do estado, o diálogo e a tolerância serão comentados para subsidiar as questões relacionadas a inclusão do ER na escola e seus impactos.

No capítulo II adentraremos o espaço da sala de aula e a prática pedagógica no processo de escolarização. Elucidaremos os desafios de manter o ambiente com uma atmosfera pertinente à aquisição da aprendizagem e as relações de professor e aluno.



Discutiremos a trajetória da construção da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, onde o ER com idas e vindas tanto na legislação constituinte quanto nos mandos e desmandos, permaneceu por fim na 4ª e última versão. Estas movimentações tomaram proporções midiáticas, mobilizando a opinião pública, seus defensores e opositores.

No meio da discussão, a decisão foi levada a tramitação jurídica pela qual se sucedeu em virtude da natureza confessional ou não devido ao acordo Brasil – Santa Sé. O Supremo Tribunal Federal (STF) que entendeu ser improcedente a ação constitucional ADI nº 4.439 de 2010 julgou em maioria mínima de votos a favor (6x5) em uma discussão acirradíssima.

Na sequência, discutiremos a trajetória do ER nas Constituições Federais e no artigo 33 da LDB nº 9.394/1996 (alterado pela Lei nº 9.475/1997) assegurando a adoção dos estudos religiosos nas escolas. Traremos também a redação da Constituição Federal do Brasil de 1988, a qual nos rege, em seu artigo 210 que o assegura com os demais conteúdos mínimos para o ensino fundamental, destacado em seu § 1º com a nomenclatura de ensino religioso.

Neste mesmo ano, em 1988, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ER através da Resolução nº 2, como área de conhecimento de caráter não confessional, mantido para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

No capítulo III traremos o referencial teórico do ER como área do conhecimento. Refletiremos sobre a formação do professor do ER, a adoção de um currículo para esta área do conhecimento e a transposição didática na sala de aula com o acervo disponível para este fim. Ainda não temos uma definição didático-pedagógica específica para esta disciplina quando comparados com outras matérias. Os professores regentes titulares de cargo também não estão definidos, gerando incertezas de como deverão interagir com o alunado. E estas incertezas acabam por influenciar negativamente o percurso escolar ao qual nos referimos.

Abordaremos alguns trabalhos da FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e CNBB – Confederação Nacional dos Bispos

no Brasil, que tanto agregam com seus grupos de pesquisa. Apresentaremos o panorama brasileiro na oferta de cursos tanto de graduação como de pós-graduação voltados para o desenvolvimento acadêmico e licenciaturas. Acrescentaremos os trabalhos desenvolvidos por alguns autores como Sérgio Junqueira, Afonso Soares, João Décio Passos, Élcio Checchetti que merecem destaques nas publicações no campo de estudos deste tema.

Finalizando nossos objetivos de estudo traçaremos no capítulo IV um perfil da localidade de Itaquera e Guaianazes, bairros da periferia da cidade onde estão localizadas as três escolas da diretoria de ensino região leste 3 que participaram da pesquisa empírica.

Refletiremos quanto aos resultados obtidos na pesquisa descritiva quantitativa exploratória, aplicada através de questionários, para que os membros das escolas participassem e respondessem.

O objetivo dos questionários eram apontar os motivos destacados pelos entrevistados - gestores, docentes, discentes, pais e responsáveis quanto às dificuldades em atender a legislação para a adoção, oferta e aceitação do ER na sala de aula. Nossas conclusões estão estruturadas de acordo com o resultado apresentado pelo público alvo.

Nossa população constou de 187 participantes, em sua maioria declarada como religiosos. O panorama trouxe como principal motivo a falta de esclarecimentos e conhecimento da legislação por todos os envolvidos, constando em evidência em todos os grupos de entrevistados tanto das famílias quanto dos profissionais da educação. Sua somatória participativa evidenciou alguns posicionamentos.

Na condição de gestores, este desconhecimento gera negligência legislativa, onde acaba por não oferecer a quem tem o direito de decidir a opção da oferta das aulas de ER. Neste âmbito a questão deixa de ser legislativa haja vista que a normativa existe. Privar os alunos de todas as possibilidades pertinentes às disciplinas da grade curricular é no mínimo, neste caso, inconstitucional.

Esta pesquisa tem a contribuição acadêmica de trazer à tona as questões relacionadas às dificuldades de adoção do ER nas escolas públicas

paulistas onde a legislação na prática não acontece. Esse estudo é atual e relevante, pois estamos vivendo a implantação da nova BNCC.

Também nossos resultados complementam outros estudos que estão sendo feitos em várias partes do Brasil em busca de incluir esta disciplina na escola, como qualquer outra. Citamos aqui o trabalho da FONAPER, da CNBB e de todas as faculdades e universidades que tem o curso incluso em seu leque de opções.

Com o intuito de aprimoramento da construção de seu currículo, capacitar os professores, com horário de aulas, com livros didáticos e com o respeito para uma área do saber em transformação e ampliação, pretendemos dar prosseguimento em algumas respostas a toda polêmica que envolve o ensino religioso presente em todas as escolas públicas de nossa nação.

## **1      CAPÍTULO I - A SOCIEDADE EM QUE VIVEMOS**

Quando adentramos o cenário educacional, um dos documentos mais importantes que temos é o projeto pedagógico que, além de trazer todo o perfil da comunidade escolar, revela em sua construção coletiva os problemas, os planos de ações, a função social e toda a caracterização de sua unidade de ensino. Frente a isto, iniciaremos nossas discussões por elucidar o contexto em que vivemos em uma sociedade culturalmente construída e atuante, desde suas origens chegando até os dias atuais.

O fato de iniciarmos este estudo pelas famílias nos remete a entender que apesar de toda a legislação que nos rege, somos humanos e a humanidade precisa ser respeitada antes de qualquer coisa. Tudo é formado por pessoas, as famílias, as escolas, o estado, as igrejas e em decorrência disto temos a construção de todo bem material e imaterial da humanidade que construímos no transcorrer dos tempos. No campo da história, grande é o que tange ao passado de nossos antepassados.

Nossa história, enquanto seres humanos é um quebra-cabeça, cada vez mais peças aparecem e são juntadas. Explicações são reformuladas, refutadas ou mantidas e a grande enciclopédia do percurso da humanidade vem sendo construída, reconstruída e revista continuamente. Para entender o homem como protagonista de seu tempo em sua movimentação pelo espaço é necessário o conhecimento de alguns dos principais fatos que marcaram a nossa trajetória.

Zygmunt Bauman cita Marx ao dizer que as pessoas fazem histórias sob situações que não escolheram e o que limita essas atitudes são as condições para realizá-las, incluindo a intervenção da vontade e liberdade humana assim como a lei e a ordem que regem a sociedade a qual estamos subordinados. O significado da vida depende da ordem social (BAUMAN, 2008, p. 10 a 14).

O indivíduo, formador e pertencente da sociedade é também o próprio produto de sua sociedade e adquire direitos cada vez mais abrangentes de dispor de si mesmo, garantidos pelo Estado. “E, com efeito, o homem só é homem porque vive em sociedade” (DURKHEIM, 2002, p.84).

Por ele, através dele e para ele que nos impulsionamos e a sociedade peregrina. Nesse caminhar deixamos as impressões digitais de nossos feitos e não feitos pelas épocas nas quais resultam as consequências destas implicações. Estamos emaranhados provocando mudanças como um agente precursor da história. O presente é consequência do passado e a dependência do futuro.

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie — acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras (SAID 1993, p.32).

Em nossa perspectiva histórica temos algumas divisões e dentro dessas divisões temos subdivisões que contemplam algumas ramificações e entrelaçamentos dos fatos, como exemplos: os grupos humanos e os espaços geográficos; os temas e as atividades que desenvolviam; e ainda por ordem cronológica, idade e períodos. Essas categorias não são excludentes entre si como também não são únicas e irreduzíveis.

Nossa intenção é favorecer uma visão panorâmica, extremamente sintética das linhas do desenvolvimento humano no decorrer dos tempos. Adentrando a História de nossa civilização, temos os períodos marcados por grandes transformações das formas de vida do homem, seus relacionamentos e concepções do mundo. Desde a Pré-História temos a evolução da espécie que, independentemente de como chegamos aqui, aqui estamos e vamos continuar até que nossa finitude aconteça ou a do planeta e esperamos que seja em um futuro bem distante.

Tivemos períodos que marcaram mudanças significativas na humanidade como o próprio calendário, antes e depois de Cristo. Países africanos como Egito e Etiópia, assim como europeus a exemplo da Grécia e

de Roma, asiáticos como China, Índia e Japão, são considerados antigas civilizações que trazem em suas trajetórias expressivos acontecimentos e contribuições para a história da humanidade.

Passaremos por meados de 1500 em virtude do descobrimento do Brasil, algumas inserções anteriores a essa época e depois dela, chegando até os dias atuais. Isso se faz importante para comparar os traços, culturas e costumes da construção de nossa sociedade que vem evoluindo e se transformando.

Pensando em passado, presente e futuro, a natureza está aqui muito antes que qualquer um de nós chegasse e continuará depois que todos tenham partido. Entre períodos de guerra e paz, conquistas e derrotas, grandes descobertas marcaram a Sociedade em todas as áreas, no decorrer de muitos milênios (BAUMAN, 2008, p.8).

### 1.1 Evolução Social: Um Recorte de uma Grande Obra em Expansão

Em nossos primórdios, a atividade básica era a produção de bens necessários para subsistência. Os primeiros homens gastavam a maior parte do seu tempo em meios indispensáveis para a manutenção da vida. Empregavam para suas tarefas diárias seus recursos físicos e mentais além de alguns utensílios produzidos para a sobrevivência do grupo. Utilizavam os recursos oriundos da terra e da natureza. Essa dependência da natureza gerava uma grande necessidade de uma organização social como também religiosa. Tinham medo do desconhecido e usavam a magia para dominar a natureza (BROM, 2003, p.76).

Esses povos não criavam animais ou cultivavam plantas. Eram caçadores, pescadores e coletores. Construíram uma convivência organizada, estável e coletiva, ainda que nômade. Praticavam a atividade de caça principalmente de animais de grande porte como a megafauna. Havia uma divisão de tarefas a exemplo de organização social comunitária, cada qual com seus afazeres, mas, geralmente os homens eram responsáveis pela caça e proteção dos membros dos grupos, assim como as mulheres eram

responsáveis pela coleta de alimentos e algumas vezes pela pesca. Também eram responsáveis pelo cuidado com as crianças, ao passo que em alguns grupos todos eram responsáveis pela criação da prole.

Nessa sociedade não existiam proprietários sendo que os bens se referiam a coletividade não caracterizando nenhuma vantagem entre eles e sim, igualdade de posse. Com a ausência de propriedade pessoal, os territórios pertenciam a organização social, quer seja um clã, uma tribo ou uma formação semelhante de indivíduos pautado na solidariedade. Essa forma de organização se assemelha a existência do Estado no sentido da palavra hoje ou, pelo menos, o que se espera (BROM, 2003, p.73-75).

Com o decorrer do tempo o homem percebe a oportunidade de, além de retirar da natureza o que precisa, também produzir outros alimentos e gerar modificações em seu benefício. A coleta de alimentos da natureza deriva para a agricultura e a caça deriva para a criação de rebanhos. Alguns povos empregavam a metalurgia na utilização de metais como ferro, cobre e bronze. Mais tarde alguns grupos humanos deixaram de ser nômades e formaram cidades, sendo as primeiras nos continentes africano e asiático (FELDENS, 2018, p. 18 - 22).

O novo desenvolvimento de civilizações humanas em grande parte deve-se a habilidade do ser humano de produzir alimentos em períodos de escassez e a habilidade de adaptar-se, daí a importância da terra para o desenvolvimento humano. Determinada pela vida rural, o homem utilizava o que de melhor a terra poderia produzir, até que suas necessidades e capacidade mental reservassem novas descobertas.

Na sociedade ocidental estabelecida pela convivência, as pessoas começaram a se interessar umas pelas outras a ponto de se relacionarem. Esse relacionamento em torno de um conjunto de indivíduos que possuíam determinados laços entre si e pela necessidade do ser humano de viver em grupo e procriar, em diferentes partes do mundo formou diversas composições sociais menores. Estas composições originaram as famílias sendo patriarcais matriarcais e matrilineares (SILVA & LONDERO, 2009).

Entretanto, estas relações não eram só de amor e paz, haviam também os interesses em conquistar territórios, aumentar o patrimônio ou mesmo de domínio entre os povos por poder, por ambição ou por divergências.

Um destes conflitos resultou na queda do império romano. Independente do genuíno caos vivido pelos romanos, a igreja católica sobreviveu firme em relação as outras instituições, mantendo fundamentada sua organização enquanto outras foram desconstruídas, como por exemplo, o próprio governo de Roma. Mediante esta manutenção institucional, a igreja assumiu a tríade romana - religião, autoridade e tradição, contribuindo para a futura caracterização do povo romano com uma intensa religiosidade, particular desse período da história onde a igreja ofereceu estabilidade, segurança e certa paz aos seus seguidores (ARENDR, 1992, p. 167-168).

Esse comportamento, a partir do século V provocou uma transferência do poder do governo de Roma para a igreja Católica. Durante a idade média o direito, confundido com a justiça, era ditado pela religião que com autoridade e poder se dizia “intérprete de Deus na terra” (CORRÊA, 1999, p. 62).

Roma se reestruturou sobre influências do modelo grego. Neste novo poderio, estabeleceu normas rigorosas nas diversas relações, contribuindo então para uma formação familiar patriarcal advinda apenas pelo casamento. O casamento, por ser um dos sacramentos da igreja, não podia ser dissolvido por homens haja vista ser uma união realizada por Deus.

O pai, com posição e poder, era o chefe da comunidade e detentor do pátrio poder. Com a morte do pai, o poder era transferido para o primogênito ou outro homem pertencente à família. A mãe, filhas ou qualquer outra mulher tinha vedado qualquer forma de pátrio poder. Com o casamento, sua submissão passava do pai para o marido, ao qual devia obediência (MACHADO, 2000, p. 3 e 4).

Com a intenção da manutenção de relações entre grupos, formação de alianças e de aliados, a adoção do casamento prosseguiu até meados do século XI sendo ainda arranjados pelas famílias dos noivos como constituidor de relações diplomáticas e laços econômicos. Somente a partir de 1.140, com o decreto de Graciano, com o direito canônico, se estabeleceu algumas regras



de conduta e costumes. Entre elas, permitiu o consentimento, ou seja, a manifestação voluntária das partes para a realização do casamento e sua durabilidade – “até que a morte os separe”.

Seu caráter permanente de união matrimonial persistiu até meados de 1670, sendo então iniciada uma possível contestação da união indissolúvel, sendo as primícias do divórcio que temos hoje. A partir de 1836 na Europa iniciou outras formas de casamento como a união civil e de pessoas de religiões diferentes ao catolicismo (SURGIK, 1988, p. 23 e 24).

Para o Brasil, pesquisas apontam que herdamos o modelo de Roma na estruturação da família como unidade jurídica, econômica e religiosa. Entretanto, os estudos históricos são recentes e reúnem dados ainda fragmentados (KALOUSTIAN, 2005 p. 35).

“O Estado brasileiro nasceu católico por força de lei, não só de sua lei maior, a Constituição, mas também, do Código Penal” (CUNHA 2017, p.28). Em Portugal a lei determinava que o catolicismo fosse a religião oficial naquele país. Todos os súditos portugueses deveriam ser católicos, caso contrário, estariam sujeitos à perseguição (MOTT, 1997, p. 164-166). E como colônia de Portugal na época da chegada ao Brasil, essa determinação se estendeu aos povos que aqui viviam.

No Brasil, a evangelização e alfabetização dos indígenas teve início com a chegada da Companhia de Jesus em 1549 na Bahia. Então fundaram um colégio e iniciaram a catequese. Já em São Paulo, foi em 1554.

A colonização do Brasil se deu através das famílias e não do estado. A família patriarcal era legitimada e constituída a partir dos casamentos restritos à elite branca e seus filhos eram batizados na igreja. “Nas casas-grandes, os filhos, a mulher, os agregados e os escravos estariam subordinados ao patriarca” que exercia a justiça, ampliava territórios, gerava riquezas, determinava a política e imprimia “o ritmo da vida religiosa através dos capelães dos engenhos” às vezes até acima do rei de Portugal, “que reinava sem governar”. Para os mais pobres era comum a constituição de famílias através da relação informal passando o casal a viver juntos, sem a formalização do casamento e com certas formalidades legais restritas. Até

mesmo nos cativeiros os escravos constituíam famílias estáveis, entretanto, os filhos dos escravos não eram batizados (FARIA 2001).

Para as crianças escravizadas e alforriadas, havia leis que proibiam a sua alfabetização (BASTOS, 2016). Somente com o advento da república, meninos libertos, ou seja, que nasceram livres, mas de pais escravizados ou alforriados, ou então meninos alforriados, poderiam frequentar a escola, mediante a autorização da professora. Entretanto a maioria delas não permitia que esses meninos frequentassem o educandário.

A escola brasileira foi construída pela influência da igreja. A educação Jesuítica se deu até meados de 1759, erradicada pela reforma pombalina (SECO & AMARAL, 2018).

#### 1.1.1 A Constituição da Família, seu Histórico e Evolução Social.

Muitos conceitos sobre família foram propostos e modificados ao longo do tempo. Esses conceitos foram influenciados pelo momento histórico, político e econômico em que se vivia como também a região e a legislação vigente. As relações entre as pessoas, entre os casais e as famílias eram regidas por acordos mútuos entre as partes (BROM, 2003, p. 75).

A expressão família vem do latim e significa grupo doméstico, ou o conjunto das propriedades de alguém, isso incluía os escravizados e os servos pertencentes a um mesmo homem, sob a jurisdição do *pater* famílias. Com sua ampliação tornou-se sinônimo de gens, que seria o conjunto de agnados – submetidos ao poder em decorrência do casamento, e os cognados – parentes pelo lado materno (VIANA, 2000, p. 22).

Sendo considerada uma instituição e um dos agrupamentos humanos mais antigos, sua ampliação está comprovada pelo constante crescimento populacional mundial. A família tem como responsabilidade transmitir e retransmitir os valores e o sistema social hegemônico de uma época e de uma sociedade determinada.

A família é uma sociedade natural formada por indivíduos, unidos por laços de sangue ou de afinidade. Os laços de sangue resultam da

descendência. A afinidade se dá com a entrada dos cônjuges e seus parentes que se agregam à entidade familiar pelo casamento. As entidades familiares estavam dispostas em uma estruturação psíquica em que cada um ocupava um lugar e possuía uma função - pais, mães, tios, avós e filhos. “A própria organização da sociedade se dá em torno da estrutura familiar” (DIAS, 2016, p. 33).

Sua existência sempre teve a presente intervenção estatal instituída socialmente como fruto de um casamento. Como forma de impor limite ao homem, o casamento é instituído como regra de conduta, “que na busca do prazer, tende a fazer do outro um objeto”. O casamento, até meados do século XVIII, era considerado como uma espécie de convenção social para organizar os vínculos entre as pessoas. “A família formal era uma invenção demográfica, pois somente ela permitiria à população se multiplicar”. A família oriunda dessa nova união é proclamada como célula mater da sociedade e, como tal, “recebe especial proteção do Estado” (DIAS, 2016, p. 33 a 35).

Até o advento da revolução industrial, que se iniciou na Inglaterra no século XVII e na sequência com a Revolução Francesa, de 1789, o núcleo familiar apresentava um perfil hierarquizado e patriarcal, sendo o esposo ou pai como chefe da família, a quem todos deviam obediência e respeito, devendo seguir suas regras e determinações. A família era integrada por todos os parentes, numa verdadeira comunidade rural, como unidade de produção e com amplo incentivo à procriação. Esse núcleo era caracterizado pela afetividade. O romance, expectativas de satisfação sexual ou mesmo as decepções não eram prioridade e os casamentos duravam a vida toda. Ninguém pensava em se separar (DIAS, 2016 p. 34).

Em meio a um crescente processo de industrialização, com oportunidade de mão de obra nos centros urbanos em lojas e escritórios, alguns homens foram atraídos para novos ofícios. E com certas dificuldades de locomoção e transportes, devido à distância entre os familiares e o novo local de trabalho, a família nuclear constituída pelo pai, pela mãe e os filhos, foi fortalecida. A convivência com os demais familiares tornou-se de certo modo, restrito a visitas esporádicas, desconfigurando a convivência mútua entre todos

os membros familiares migrando para a união matrimonial e os descendentes dessa união.

A família contemporânea tomou um sentido diferente daquela que existiu em séculos anteriores. Os membros da família passaram a exercer suas funções laborais fora do ambiente doméstico; primeiro o homem, a mulher e depois os filhos. Ou seja, aquela família voltada para a produção essencialmente de bens de subsistência, praticamente desapareceu. Claro que, desde a revolução industrial, acentuou-se a migração do campo para a cidade com a finalidade de obtenção de empregos. Essa tendência apenas foi crescendo cada vez mais, tornando-se hoje, quase que predominante, em razão do crescimento progressivo das populações urbanas. A ideia de família mudou. Por um lado, o núcleo familiar e o papel dos seus integrantes, passaram a ter importância mútua, causando considerável mudança nas suas relações interpessoais e sociais. Por outro lado, o surgimento de novas formas de núcleo familiar exigiu do Estado um novo comportamento. Tal se deu porque “a família não se encerra nas amarras da lei civil, ela engloba a família natural consanguínea, a resultante do casamento (afinidade) e os agregados pelo interesse e afeição, vivendo no lar comum” (SILVA, 2005, p. 14).

Essa migração caracterizou outra concepção social mantida nessas cidades em formação. Na era vitoriana, muitas famílias inglesas pobres moravam em cortiços, assim como irlandesas e escocesas que migraram para a Inglaterra.

Segundo Cancian (2005), geralmente mais de uma família residiam em um só cômodo, as condições de habitação e higiene eram muito precárias e o índice de mortalidade infantil era alto. Essas novas formas de moradia, proporcionaram novas redes de sociabilidades substituíram os lugares tradicionais de relações entre diferentes famílias que compartilhavam das mesmas dificuldades. O rápido processo de urbanização provocou a degradação do recinto urbano anterior, do meio ambiente, e a destruição de alguns valores tradicionais. As indústrias atraíram as populações rurais para as cidades. A sociedade era moldada pelas relações sociais firmadas pelos

grupos de pessoas que ocupavam um território comum constituindo uma cultura comum compartilhando certa identidade característica destas conexões dependentes entre si, modificando o cenário social.

A sociedade é entendida, portanto, como algo dinâmico, em permanente processo de mudança, já que as relações e instituições sociais acabam por dar continuidade à própria vida social. Torna-se claro, ademais, que existe uma profunda e inevitável relação entre os indivíduos e a sociedade (CANCIAN, 2005).

Esse novo paradigma migratório urbano favoreceu a cumplicidade e fortalecimento dos laços carinhosos. A distância criada tonificou os vínculos afetivos substituindo a saudade dos parentes pelo amor romântico entre o casal, suportando o relativo isolamento provocado pela mudança. Junto com o amor romântico, entre final do século XIX e início do XX, o sexo era presente e inseparável do amor e do vínculo conjugal. O amor passou a ser a base da construção da família originada pelo casamento entre duas pessoas apaixonadas. A decisão do casamento, recíproco e indissolúvel tinha como última finalidade a felicidade.

A família clássica se desenvolveu dos séculos XIX e XX. Como podemos observar no contexto, as mudanças no mundo do trabalho, a legislação, mercantilização da vida cotidiana, mudanças sociais em torno da diversidade sexual modificaram o conceito de família com relação a suas formas. A sociedade ocidental contemporânea é centrada em um modelo familiar monogâmico (DIAS, 2016, p. 45). Mediante isso, durante muitos anos, o exemplo que tínhamos na sociedade era a família tradicional, formada basicamente com três classes de pessoas: O pai, a mãe e os filhos e ou filhas. Uma família em equilíbrio tem especificado a função principal de cada um dentre todas suas atribuições (SARTORI, 2012). Segundo Lévi-Strauss apud Elisiane Sartori,

Família tem origem no casamento; é formada pelo marido, esposa e filhos (as) nascidos do casamento e os membros estão ligados por laços legais, direitos e obrigações econômicas, religiosas e uma rede precisa de

direitos e obrigações sexuais, além de sentimentos psicológicos como amor, ternura, cumplicidade (SARTORI, 2012, p. 209).

O Estado tinha interesses na manutenção da estrutura familiar instituindo a monogamia como “função ordenadora da família”. Mas isso não se faz apenas em função do amor, mas, também em prol da propriedade privada e questões patrimoniais, sucessórias e econômicas.

O modelo da família patriarcal perpetrou o Estado a idealizá-la como forma aceitável de convívio e comportamentos. Frente a isso, o legislativo se coloca como guardião dos bons costumes e de uma conduta autoritária e conservadora, impõe como as pessoas devem agir, favorecendo a discriminação, exclusão e prejuízo social instituído como lei de conduta estabelecida pelo primeiro código civil promulgado em 1916 e vigente a partir de 1º de janeiro de 1917 vigorando por quase um século, até 2002 (DIAS, 2016, p. 59).

Este duradouro Código Civil brasileiro de 1916 – Lei nº 3.071, trazia uma redação autoritária, abordando através de 149 artigos, do 180 ao 329, as questões de contornos patrimonialistas ao caráter familiar. Determinava que o único conceito de família fosse pela realização do casamento, legitimando sua formação na determinação de direitos e deveres das pessoas e dos bens nas suas relações no âmbito privado, com base na Constituição Nacional. Esse documento trazia também muitas outras normas específicas de uma maneira geral. Ressaltaremos aqui um retalho do que cabia em relação a esses capítulos.

Os valores típicos deste século tinham como ente de produção a geração de riqueza, garantido e perpetuado nas sucessivas gerações. O matrimônio também trazia o dever da coabitação apenas para a procriação. Relacionamentos fora do casamento não tinham nenhum amparo jurídico e os filhos dessas ocorrências eram considerados bastardos ilegítimos, não merecendo nenhuma consideração, mesmo que o pai ainda assim o quisesse. A desigualdade severa tinha como auge as questões de virgindade. O

defloramento da mulher era passível de anulação do casamento, imputado apenas para a esposa e nunca pelo homem (artigo 219 - IV).

O homem deveria sustentar economicamente o lar. Para a mulher cabia os afazeres domésticos e cuidar dos filhos. O amor, o afeto e a felicidade vinham em um segundo plano, prevalecendo a figura do marido, como uma das figuras masculinas destacadas pelo Código Civil da época (TEPEDINO, 2001, p. 351).

Os privilégios eram concedidos ao varão como representante da família. Detinha o direito de pátrio poder; administrador dos bens comuns e particulares. A hierarquia o configurava como senhor exclusivo da razão, perante principalmente aos filhos, ao qual lhe deviam obediência.

O código trazia uma relação patriarcal, reflexo de uma sociedade que determinava a superioridade masculina. Na divisão do trabalho existia certa desigualdade e dependência entre os sexos. As mulheres e as crianças pareciam subordinadas do homem em seu trabalho doméstico e gratuito considerado como trabalho não produtivo e conseqüentemente não assalariado (SARTORI, 2012, p. 209 e 210). Esta contribuição invisível e não remunerada persiste ainda até os dias de hoje em alguns lares.

Com essas considerações, que não são todas, podemos configurar o perfil da família decorrente da Sociedade da época e sua legislação considerada hostil.

A hostilidade do legislador pré-constitucional às interferências exógenas na estrutura familiar e a escancarada proteção do vínculo conjugal e da coesão formal da família, ainda que em detrimento da realização pessoal de seus integrantes – particularmente no que se refere à mulher e aos filhos, inteiramente subjugados à figura do cônjuge-varão – justificava-se em benefício da paz doméstica. Por maioria de razão, a proteção dos filhos extraconjugais nunca poderia afetar a estrutura familiar, sendo compreensível, em tal perspectiva, a aversão do Código Civil à concubina. O sacrifício individual, em todas essas hipóteses, era largamente compensado, na ótica do sistema, pela preservação da célula mater da sociedade, instituição essencial à ordem

pública e modelada sob o paradigma patriarcal (TEPEDINO 2001, p. 351-352).

No Brasil devido à indissolubilidade do casamento e a separação condenada pela sociedade, a maioria dos casais mesmo infelizes permaneciam juntos. Praticavam um casamento de fachada atendendo aos critérios sociais por medo de rejeição e preconceitos. O desquite estava “engatinhando” e ainda não era bem visto aos olhos da sociedade.

Esse cenário perdurou por muito tempo durante quase todo o século XX. Com o Estatuto da Mulher Casada – Lei nº 4.121/62 o fim da indissolubilidade do casamento pela instituição do divórcio – Lei nº 6.515/77, amenizou algumas situações conflituosas por pessoas que resolveram dizer “sim” na esperança de uma vida conjugal feliz.

Esta nova lei originou outras questões a serem discutidas como a questão da divisão de bens e a guarda dos filhos quando se opta pela separação como forma de acabar com o matrimônio (DIAS, 2016, p.36 e 37). Com as mudanças de comportamento, as opções de mercado de trabalho e a expansão social feminina, o conflito oriundo de um código civil desatualizado não estava mais ajustado necessitando de uma nova roupagem. Este modelo jurídico, apesar de algumas emendas legislativas foi adotado até a Constituição Federal de 1988.

#### 1.1.2 O Modelo de Família Após a Constituição Federal de 1988

O conceito de família mudou radicalmente em consequência da nova legislação, citando como ponto importante a instauração de igualdade entre o homem e a mulher e a proteção igualitária de todos os seus membros. Em 10 de maio de 1996 foi instituída no Brasil a Lei 9278/96 que passou a reconhecer a união estável no artigo 226, no § 3.º e 4.º, quebrando o monopólio do casamento civil como único meio legitimador da formação da família.



Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento) e da família monoparental.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, CF de 1988, art. 226).

O princípio da dignidade da pessoa humana, referida no artigo 1.º, III, de nossa carta magna, caracteriza o marco do paradigma da família onde é considerado um meio de promoção pessoal (individualismo moderno) dos seus componentes como único requisito onde permeie, entre seus integrantes, o elemento afeto (DIAS, 2016, p. 38).

A adoção da nova Constituição desencadeou a necessidade de rever o código civil vigente de 1916. O seu sucessor, o Código Civil de 2002, introduziu o conceito de união estável, estendeu o poder familiar também para a mulher, reservou o direito dos filhos dentro e fora do casamento, diminuiu o tempo exigido para o divórcio de 5 para 2 anos de casamento, entre outros.

Ainda assim, este documento regulou limitada forma de convivência familiar, reconheceu a existência de famílias monoparentais e direitos patrimoniais. Essas medidas pretenderam contornar algumas distinções, preconceitos e desigualdades existentes no direito familiar brasileiro, consolidando conquistas e avanços naturais oriundas da convivência e necessidade diária (PEREIRA 2004, p. 634).

O conceito de família então migrou de sua origem do latim, ligada aos fatos passados em direção ao que temos hoje, baseado no afeto.

Manter laços afetivos não é uma prerrogativa da espécie humana. Sempre existiu o acasalamento entre os seres vivos, seja em decorrência do instinto de perpetuação da espécie, seja pela verdadeira aversão que todos têm à solidão. Parece que as pessoas só são felizes quanto tem alguém para amar. Mesmo sendo a vida aos pares um fato natural, em que os indivíduos se unem por uma química biológica (bioquímica), a família é um agrupamento informal, de formação espontânea no meio social, cuja estruturação se dá através do direito. (...). É essa estrutura familiar que interessa investigar e

preservar em seu aspecto mais significativo, como um LAR: Lugar de Afeto e Respeito (DIAS, 2006, p. 33).

A família é o melhor lugar aonde a pessoa venha obter a plena realização da sua dignidade enquanto ser humano. As construções dos vínculos afetivos promovem uma convivência verdadeira, contribuindo para o crescimento individual do indivíduo para adquirir suas habilidades para a convivência social (TEPEDINO, 2001, p.328).

Além de garantir a felicidade pessoal, a construção de sonhos, realização do amor e partilha de sofrimentos, os sentimentos humanos devem ser compartilhados nesse verdadeiro LAR familiar (DIAS, 2016, p. 33).

O direito de família no Brasil atravessa um período de efervescência. Deixa a família de ser percebida como mera instituição jurídica para assumir feição de instrumento para a promoção da personalidade humana, mais contemporânea e afinada com o tom constitucional da dignidade da pessoa humana. Não mais encerrando a família como um fim em si mesmo, finalmente, averba-se que ninguém nasce para constituí-la (a velha família cimentada no casamento, não raro, arranjado pelo pai que prometia a mão de sua filha, como se fosse uma simples negociação patrimonial). Ao revés, trata-se do lugar privilegiado, o ninho afetivo, onde a pessoa nasce incerta e no qual modelará e desenvolverá a sua personalidade, na busca da felicidade, verdadeiro desiderato da pessoa humana. Está é a família da nova era (FARIAS 2004, p.12).

Inúmeras são as influências do ambiente social para a formação da personalidade humana sendo a família a mais importante de todas. Os membros integrantes da família (pais, irmãos, avós etc.) moldam o ser humano, contribuindo para a formação do futuro adulto. É a família que proporciona as recompensas e punições, por cujo intermédio são adquiridas as principais respostas para os primeiros obstáculos da vida. A pessoa humana encontra neste ambiente o amparo irrestrito, fonte da sua própria felicidade (BOCK, 1996, p.238).

E a família também tem suas crenças e seus costumes, tanto no religioso quanto na forma de viver a vida. Como a família é considerada a

célula mater da sociedade, para os cristãos, ela é a célula mater da igreja e projeto de Deus.

Cunha (2017, p. 216) cita Barroso ao descrever a importância da religião para o indivíduo e a sociedade, destacando que, “a religião foi no passado, como seria no futuro, o primeiro fundamento das sociedades humanas”, sendo o cristianismo o início da civilização moderna ocidental e a fonte de poder e prosperidade das nações consideradas fortes, com sentimento de solidariedade e fraternidade humana.

Ensinando as virtudes, que se opõem à exageração dos apetites físicos e a todos os outros vícios que dominam as classes inferiores, e destruindo pela humildade e pela igualdade o orgulho, vício das naturezas superiores, que é ainda mais funesto por causa do desenvolvimento do antagonismo e pela esterilidade de todas as virtudes, a moral evangélica firma as verdadeiras bases da família e da sociedade (BARROSO, 2006, p. 24).

Como Deus criou o homem a sua imagem e semelhança, seu filho unigênito, Jesus, acaba por ser o irmão mais velho de quem o crê. Logo, sermos filhos de Deus e irmão de Jesus, nos coloca ao patamar de uma grande família, isto aos olhos da igreja e de seus adeptos.

O Papa Francisco, representante e autoridade maior da igreja católica, no I Congresso Latino Americano da Pastoral da Família, que aconteceu no Panamá, em 6 de agosto de 2014, enviou um texto do Vaticano para a arquidiocese local, colocando seus conceitos de família e o que dela se advém como amor, respeito, valores cultivados em relações sadias entre eles e com Deus Pai. Alguns trechos deste texto, relatado a seguir, inicia com o Papa Francisco perguntando o que é família e ele mesmo responde:

(...) para além dos seus problemas prementes e das suas necessidades decisivas, a família é um “centro de amor” onde reina a lei do respeito e da comunhão, capaz de resistir ao ímpeto da manipulação e da dominação por parte dos “centros de poder” mundanos. Na casa familiar, a pessoa se integra natural e harmonicamente em um

grupo humano, superando a falsa oposição entre indivíduo e sociedade (PAPA FRANCISCO, 2014).

O Papa continua seu discurso acrescentando o acolhimento do lar desde a criança até o idoso. Releva a origem cultural permitindo ser a essência do ser calcada no diálogo, na solidariedade e na tolerância presente e que no seio familiar,

(...) ninguém é posto de lado: nela encontram acolhimento tanto o idoso quanto a criança. A cultura do encontro e do diálogo, a abertura à solidariedade e à transcendência encontra nela a sua origem. Por esta razão a família constitui uma grande riqueza social. Neste sentido, gostaria de frisar duas contribuições primárias: a estabilidade e a fecundidade (PAPA FRANCISCO, 2014).

Defende ainda a grande riqueza familiar e os “felizes para sempre” alicerçada na fé, no amor de Deus e das partes que a compõem.

As relações baseadas no amor fiel, até a morte, como o matrimônio, a paternidade, a filiação ou a irmandade, aprendem-se e se vivem no núcleo familiar. (...) desde a experiência fundante do amor familiar, o homem cresce também em sua abertura a Deus como Pai. (...) (PAPA FRANCISCO, 2014).

Destaca também os mistérios de Deus refletido na família como objeto de evangelização e agente evangelizador dos povos, onde a benção de Deus se transmite de pai para filho, de mãe para filha,

Nela se reflete a imagem de Deus que em seu mistério mais profundo é uma família e, deste modo, permite ver o amor humano como sinal e presença do amor divino. Na família, a fé se mescla com o leite materno. Por exemplo, esse sincero e espontâneo gesto de pedir a benção, que se conserva em muitos de nossos povos, reflete perfeitamente a convicção de que a benção de Deus se transmite de pais para filhos (PAPA FRANCISCO, 2014).

Nesta mensagem o papa demonstra sua confiança, como ele mesmo diz, no grande “tesouro” que é a família, base da sociedade. Através dela se concretiza o dom no compromisso recíproco da abertura generosa aos filhos no serviço à sociedade, dialogando e encontrando com outros para dar vida a unidade, gerando progresso e bem comum.

Como os filhos são os frutos desta união, a família tem um papel com “proporções maiores do que simplesmente regular as relações familiares, pois deve dar base ao desenvolvimento humano”. As premissas de formação do ser humano são realizadas mediante os modelos que os pais tiveram em uma sociedade culturalmente construída, olhando para sua própria formação social familiar enquanto filhos (SILVA, 2005, p.15).

As famílias são influenciadas diretamente pelas mudanças de nossa sociedade. Vários são os modelos familiares presentes hoje em nosso redor que são denominados grupos familiares, constituídos das mais diversas origens e constituição de seus membros. Famílias abertas, democráticas e plurais; famílias que sofreram perdas em sua estrutura pela adversidade da vida e que requerem grande dose de coragem nos seus enfrentamentos diários. E essas constituições formam também nossa diversa sociedade, mesmo que hoje não estão sendo ainda totalmente entendidas. O fruto dessas relações ainda está “verde” a ponto de não conseguirmos prever o que vem pela frente. A sociedade nos remete a concordar, compartilhar e respeitar o que é compartilhado para que vivamos felizes, amenizando os absurdos pelo costume, pelo hábito e pela rotina (BAUMAN, 2008, p.8).

Ainda assim, a questão de formação familiar homoafetiva ainda tinha um vazio legislativo por não se enquadrar nas formas previstas na constituição federal brasileira.

Uma inovação no ordenamento jurídico veio preencher essa lacuna com a lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha (República Federativa do Brasil, código civil brasileiro, 2006) sancionada em 7 de agosto de 2006. Apesar de ser uma lei dirigida para coibir a violência doméstica e familiar praticada contra a mulher, em seu artigo 5º, II e parágrafo único institui o conceito moderno de família. Essa definição é tão ampla que pode englobar qualquer comunidade,

II - No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

Parágrafo único: As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Segundo Dias, olhar para o passado e em suas matrizes históricas à vista da vitimização legislativa das famílias mostra na versão do atual Código Civil, Lei nº 13.105 de 16/03/2015, “o grande impulso que ensejou a enorme evolução – quase uma revolução – do direito das famílias” (2016, p. 17). A versão atual do novo código civil trouxe alterações na questão do divórcio e suas consequências como mediação, conciliação, partilha de bens, guarda dos filhos(as) e alienação parental, tratada nos artigos 693, 699 e 713. Os artigos 528 e 529 tratam sobre a pensão alimentícia (Brasil, código civil brasileiro, 2015).

Devido à recente promulgação deste documento ainda estamos calcados em uma cultura oriunda dos nossos antecessores. “Estratificações sociais, preconceitos arraigados há tanto tempo, impedem ver que existem outras formas de viver e diversos modos de buscar a felicidade”. Assimilar as novidades e desmistificar condicionamentos é uma tarefa desafiadora, que tem seus costumes ainda enraizados tanto na educação como na cultura deste povo (DIAS, 2016, p. 17).

A família onde o pai trabalha e é o provedor, a mãe cuida da casa e dos filhos que crescem, brincam e estudam em um ambiente tranquilo existe ainda, mas sabemos que essa realidade não é mais a única que prevalece na sociedade brasileira. Podemos obter exemplos diferentes com certa facilidade, quer seja navegando pela internet, conversando com amigos, com vizinhos ou apenas observando.

Uma família em equilíbrio tem especificado a função principal de cada um dentre todas suas atribuições. Quando cada um cumpre seu papel dentro da família, o resto se encaixa e existe um comedimento harmonioso no lar.

Quando isso não acontece quer seja por negligência ou insubordinação, conflitos podem desequilibrar esse ambiente.

Pais geram filhos e então os criam e educam. Portanto, não significa que todos os casais seguirão a este padrão de constituição familiar. Existe a possibilidade de serem diferentes.

E os filhos resultantes dessas uniões frequentam a escola, crescem, trabalham e amadurecem. Relacionam-se uns com os outros e formam novas famílias. E esses relacionamentos dependem de aceitação, de tolerância não só dos membros que as integram, mas também das pessoas com quem convivem. Enfrentam os desafios de hoje, se aceitando e aceitando o outro como é ou como está, acolhendo-se mutuamente em qualquer circunstância e não se excluindo de contribuir com a sua parte para que o outro se torne uma pessoa melhor.

De nossa constituição única, solitária e primária, perpassando por várias evoluções, voltamos a um presente aparentemente individualista.

Estudamos o passado e não pensamos no futuro de todas as formas racionais e possíveis. Praticamos erros, involuntários ou não, repetitivos por vezes que nos levam a propor correções para que esses desvios sejam anulados ou minimizados. Percebendo essas falhas, podemos compreender e quantificar melhor nossos deslizos para fazer com que as coisas melhorem.

Às vezes em que se tem que decidir pode-se não estar de posse de todos os dados, agindo então por intuição. Pensamos no momento e isso pode ser perigoso, pois podemos ser manipulados. Portanto, a verdadeira regulamentação é regular o comportamento das pessoas. E a verdade é que qualquer regulamentação limita a liberdade. “Os que se esquecem do seu passado, estão condenados a vivê-lo novamente” (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Aprendemos com a História, que de outra forma seria simplesmente uma lista enfadonha de realizações. Importante pensar nos motivos que levaram a um determinado avanço pelos pesquisadores que nos antecederam com suas descobertas de outrora, aprendendo como primeira lição a humildade (COX e MOORE, 2014, p.12).

E as descobertas estão cada vez mais frequentes em nossa vida. Vivemos a mudança das velhas identidades que de certa forma equilibravam nossas crenças e convicções e que agora estão em aparente declínio. E surgem novas identidades que fragmentaram ou pluralizaram ao longo do tempo e de novas experiências. Impossível passar uma vida toda com apenas uma identidade mediante todo sistema cultural que nos rodeiam. Este desenvolvimento cultural inicia na família e se movimenta por toda a vida (HALL, 2006, p. 7 a11).

A família é onde se transmite e aprende pelos modelos que ali se estabelecem. Os valores e princípios são transmitidos de pais para filhos. As crenças estão mais invisíveis e as atitudes mais perceptíveis. Também a emoção que se desenvolve neste ambiente pode ser responsável pela qualidade das relações e da busca em se completar no outro. E nessa convivência diária se constrói consciente ou não, o que podemos chamar de identidade cultural. Essa cultura transborda e atinge a sociedade. E, como não podia deixar de ser, o viver em sociedade necessita de regras e de leis.

Além das famílias temos na sequência a inserção na escola. “A educação é direito de todos e dever do estado e da família (...) (BRASIL, CF, 1988, artigo 205)”.

A escola é uma aliada na preparação da criança e do adolescente para o convívio em sociedade e inserção no mundo do trabalho com papéis distintos e complementares. Em algumas situações o senso comum atribui à escola a tarefa de educar, delegando responsabilidades aos professores que antes eram dos pais.

Embora a sociedade transfira, cada vez mais, responsabilidades da família para a escola, cabe lembrar que somente a primeira constitui um grupo primário. A escola é um grupo secundário e nunca poderá substituir a família na educação das crianças (RAMOS, 2011, p. 1 e 7)

O trabalho da escola está voltado para desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive. Somos seres sociais e a



capacidade de relacionar-se com o outro, integrar-se ao grupo, nascida junto com a humanização como forma de preservação e sobrevivência da espécie, perdura.

A família tem suas particularidades e é na escola, instrumento de transformação social que inicia o processo de inserção social. E desta forma toda esta organização deu origem ao Estado e a Sociedade que dependem tanto da família como da escola como parceiras na formação e preparação para dar prosseguimento à evolução para a qual estamos caminhando continuamente. O Estado, como agente regulador de conduta, tem sua importância principal na busca da harmonia necessária para uma vida em coletividade.

## 1.2 O Estado, a Legislação e a Cultura

A convivência do homem juntamente com seus semelhantes sempre necessitou de certa ordem, organização e regras para que as relações sociais pudessem ser respeitadas. Quer na divisão das tarefas, da divisão dos alimentos, ou outra situação coletiva, era necessário um elemento universal que pudesse manter sob controle a organização social humana existente. Esse poder era central, competente e coercitivo.

Engels entende que a formação da família é anterior ao estabelecimento do Estado. O Estado, antes de tudo, é constituído por grupos de pessoas, que originam a Sociedade. E são as famílias que formam a Sociedade, com seus membros, seus bens patrimoniais e sua hereditariedade.

Dalmo Dallari cita Eduard Meyer em sua obra *História da Antiguidade* (1921 – 1925) que defende que, com os avanços e a evolução dos povos, essa primeira forma de organização, poderia ser comparada ao Estado hoje, em sua forma mais primitiva. Essa afirmação também é defendida pelo etnólogo Wilhelm Koppers que vincula a existência da Sociedade com o Estado desde a povoação da Terra pelo homem. Ambos afirmam que o Estado e a Sociedade

são proeminentes dos primórdios da civilização humana, não impulsionado por um ato voluntário do homem (DALLARI, 1998, p.18).

Em uma primeira teoria a maioria dos estudiosos afirma que o Estado é posterior à Sociedade em uma convivência independente uma da outra por determinado tempo (CHIARAMONTE, 2003, p.62 e 63). Autores como Lacan, por exemplo, acreditam que a existência da organização humana favoreceu a formação do Estado.

Oriundo pela manifestação volitiva dos homens, o Estado nasceu de uma complexa necessidade das relações sociais na resolução de conflitos originados por interesses individuais, que de certa forma ameaçavam a paz social. Face às dificuldades crescentes da convivência social e a maior complexidade dos problemas e conflitos de interesses, inerentes às sociedades da época, um órgão balizador destes conflitos surgiu com bons olhos às necessidades latentes e urgentes de serem resolvidas (LACAN, 1987, p.13).

Para Dias (2006), o Estado surgiu pelas famílias que se expandiram com o passar dos anos, edificando-se em verdadeiros complexos organizacionais, dotados de uma estrutura social e funcional, dividindo as atividades entre seus membros de acordo com a aptidão de cada um.

Para esta corrente, a família seria o núcleo social principal da Sociedade. Essa expansão aconteceu ao longo do tempo, atendendo uma natural e gradativa necessidade humana na formação de uma estrutura central e necessária a essa convivência.

Mesmo sendo a vida aos pares um fato natural, em que os indivíduos se unem por uma química biológica, a família é um agrupamento cultural. Preexiste ao Estado e está acima do direito. A família é uma construção social organizada através de regras culturalmente elaboradas que conformam modelos de comportamento (DIAS, 2006, p. 25).

Por outro lado, temos outra suposição por aqueles que defendem, como Maquiavel, por exemplo, que a origem do Estado se encontra em uma relação de força e dominação. Fala-se, portanto, em uma origem em atos de força, de violência ou de conquista. Aqui, os grupos sociais mais fortes conquistavam e

subjugavam os mais fracos; valendo-se do poderio militar e utilizando-se da guerra como principal meio de desenvolvimento. Dominavam outros povos assumindo o controle sobre suas terras e riquezas naturais. A criação do Estado foi motivada para um melhor controle do povo dominante sobre o povo dominado, atentando a finalidade máxima de exploração econômica do grupo vencido (DALLARI, 1998, p. 18).

Temos também a conjectura que o Estado representa apenas a sociedade política dotada de características bem definidas, cujo conceito surge no século XVII na Europa a partir da prática da soberania que com autoridade superior, fixaram as regras de seus membros (RICCITELLI, 2017, p. 14).

Há por fim, outra teoria que fundamenta a formação do Estado em uma origem econômica. Diante do progressivo aumento das necessidades materiais de sobrevivência do homem, bem como da complexidade dos conflitos de interesses que existiam, os grupos sociais organizaram-se de tal forma a aproveitar os benefícios advindos da divisão do trabalho e da produção organizada, gerando assim um maior aproveitamento dos produtos obtidos na natureza e uma melhor distribuição desses produtos entre os membros da sociedade. Fala-se que Platão foi o defensor primeiro desta formação originária do Estado, ao expor em sua obra *A República* que: “Um estado nasce das necessidades dos homens; ninguém basta a si mesmo, mas todos nós precisamos de muitas coisas” (*apud* DALLARI, 1998, p.18).

A palavra “Estado” deriva do latim *status*, que significa estar firme e representa uma situação permanente de convivência organizada, ligada a uma sociedade de natureza política. Esta denominação apareceu pela primeira vez em “O Príncipe” de Maquiavel, escrito em 1513, na Itália (*apud* DALLARI, 1998, p.17).

Tem poder soberano para governar um povo dentro de uma área territorial delimitada. Numa nação, o Estado desempenha funções políticas, sociais e econômicas. Esse povo forma uma Sociedade. Estado e Sociedade são distintas. O Estado é um produto da Sociedade quando esta atinge certo grau de desenvolvimento (ENGELS, 2017, p. 58).

A sociedade, tal como passou a ser compreendida no início do século XIX, pressupunha um grupo relativamente autônomo de pessoas que ocupavam um território comum, sendo, de certa forma, constituintes de uma cultura comum. Além disso, predominava a ideia de que as pessoas compartilhavam uma identidade. As relações sociais, não só referentes às pessoas, mas, inclusive, às instituições (família, escola, religião, política, economia, mídia), moldavam as diversas sociedades. Assim, havendo uma enorme conexão entre essas relações, a mudança em uma acarretaria numa transformação em outra (DALLARI, 1998, p. 49).

Uma das principais características da sociedade atual é o fato desta ser marcada por profundas e rápidas transformações frutos de nosso elo social primário, a família.

No caso do Brasil, vale lembrar, nossa base social foi formada pelos imigrantes principalmente pobres vindo da Europa em busca de melhores condições de vida e de trabalho, fugindo de guerras e perseguição religiosa (MOTT, 1997, p. 164-166).

Torna-se claro, ademais, que existe uma profunda e inevitável relação entre os indivíduos e a sociedade. A sociedade, em vez do indivíduo, é a unidade principal, aquela onde os seres humanos vivem como membros de grupos mais ou menos organizados já que as relações e instituições sociais acabam por dar continuidade à própria vida social.

A sociedade é entendida, portanto, como algo dinâmico, em permanente processo de mudança. Novas tecnologias modificaram o modo de pensar, de viver e se relacionar com as pessoas. A rigidez comum em regras e valores já não possui mais a mesma significação de tempos atrás. Quebra de modelos e paradigmas diferentemente do passado, hoje são considerados normais.

A exaltação da liberdade, desejo e satisfação pessoal que conhecemos hoje sejam para escolher o relacionamento amoroso ou opção profissional nem sempre existiu desse modo. Parte disso se deve ao fato de que historicamente o ser humano tem se desenvolvido cada vez mais rumo à individualidade (HALL, 2006, p.23).

A individualidade passou a ser uma marca da realidade da sociedade ocidental atual, e representa uma conquista da humanidade. Conquista esta, que defende o direito da singularidade de cada um.

As pessoas têm encontrado diferentes formas de constituírem suas famílias, estabelecerem seus acordos de relacionamentos e até mesmo de trabalho. Este panorama atual favorece um sentimento de insegurança, vazio e aflição que em parte pode explicar o aumento das chamadas “doenças da contemporaneidade”, como síndrome do pânico e os diferentes tipos de ansiedades e depressões.

A individualidade de certo modo pode causar sofrimento ao indivíduo, afinal isto implica em ter consciência de si, gera preocupação, culpa, dúvidas, incertezas e aguentar tudo isso exige certa dose de maturidade.

Cabe dizer que a individualidade referida nada tem a ver com egoísmo ou individualismo, trata-se de um processo de amadurecimento humano no qual o sujeito desenvolve-se rumo a tornar-se um capaz de ter responsabilidade e constituir sua vida a partir de si mesmo. Entretanto, estar sozinho nem sempre é a melhor opção de uma vida mergulhada na solidão (HALL, 2006, p.23).

O valor da pessoa humana e de seu respeito é o princípio fundador de uma ética que não exclui ninguém enquanto ser humano. O fato de dividirmos o planeta com outros seres humanos, semelhantes na constituição física, com suas diferenças que nos tornam únicos implica em manter um convívio harmonioso e pacífico ocupando os mesmos lugares, quer na sociedade, no trabalho, em lugares que nos remetem a prazer ou entretenimento. “Quando dois seres humanos se encontram, apresentam-se a eles de saída uma alternativa: lutar e se matar ou reconhecer o outro em uma humanidade igualmente compartilhada e dialogar”. Estamos defendendo ainda o diálogo, o respeito e a paz entre as pessoas (GUILLLOT, 2008, p.51).

### 1.2.1 A Constituição da Pessoa, do Ser Humano e de sua Individualidade.

Pessoa, na morfologia gramatical, apesar de algumas controvérsias, vem de máscara, cujo sentido é de origem latina, aceita até meados dos séculos após o nascimento de Jesus Cristo (850 D.C.). Comumente utilizada em altos eventos sociais da classe burguesa, as máscaras evidenciavam o ser cujo nome não tinha tanta importância. Na Idade Média o primeiro nome era considerado uma informação imprecisa, sendo necessário um sobrenome de família, às vezes referindo-se a um lugar, a uma árvore, ou outro elemento geralmente geográfico. “O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição” (ARIÈS, 2014, p.2).

Os sobrenomes eram os responsáveis pelo posicionamento social, sendo algo intransferível e definidor das pessoas. De grande valia, percebia por comum o roubo de identidades para que se pudesse compartilhar de alguns eventos sociais restritos as classes mais elevadas. Os sem nomes não eram considerados como indivíduos, os sem alma, como exemplo temos os escravizados. Mauss chama essa situação “usurpação de pessoa, ficção de pessoa, de título, de filiação” (DELAMAR, 2016, p. 1).

Com o advento do cristianismo isto muda. A pessoa moral vem enriquecer o conceito romano de pessoa. Representa a essência das máscaras, o sujeito por traz do seu “rótulo”. Os cristãos deram um sentido metafísico à pessoa moral, transformando-a na parte do ser que comunga com Cristo, sendo uno com ele e por consequência, com todos aqueles interligados a ele pela “alma”, a pessoa cristã.

A pessoa como ser psicológico traz a categoria do “Eu” como consciência ativa de si e de sua psique. Deste conceito emerge a ideia de individualidade como liberdade de expressão de particularidades ligadas ao sujeito. Neste contexto ele pode escolher o seu deus e comunicar-se diretamente com ele (DELAMAR, 2016, p. 1).

Para Foucault, até o período feudal, a individualidade dependia da posição social, desse modo, individualidade era um privilégio do rei que era

considerado indivíduo por excelência, ao passo que os servos, por não serem donos de si mesmo, não eram vistos como indivíduos (1987).

Na linguagem do dia-a-dia, a palavra pessoa refere-se a um ser racional e consciente de si mesmo, com identidade própria. O exemplo exclusivo costuma ser o próprio ser humano, embora haja quem estenda o conceito para outras espécies.

Uma pessoa é um ser social dotado de sensibilidade, com inteligência e vontade propriamente humana. Ter como base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e com uma crença que deve ser respeitada vem de nossas origens. Para a psicologia, trata-se de um indivíduo humano concreto - o conceito abarca os aspectos físicos e psíquicos do sujeito que o definem pelo seu caráter singular e único (PROCHNOW, 2018, p.1).

Estamos acostumados a pensar que somos uma alma individual que quando olhamos para nosso nome olhamos para trás e vemos que pertencemos a um grupo. Olhamos para todos que vieram antes e que a alma da nossa família viaja e viajou por muitos lugares, sentimentos e histórias e nós, de alguma forma sentimos isto. Repetimos muitas vezes a história deles ou não conseguimos ir além do que eles foram (ARROJO, 2018).

De alguma forma somos conhecidos e reconhecidos por nosso nome e sobrenome. No Brasil não foi diferente. Os sobrenomes mais comuns como: Silva, Santos, Oliveira, Souza, Lima e Pereira bem corriqueiros aqui, são todos de origem portuguesa que chegaram junto com a colonização. Aproximadamente 95% dos nossos sobrenomes vieram de outros países e o restante tem origem indígena (VASCONCELOS, 2016. p.1).

A consequente imigração e povoação, nossos patrícios, além do nome, tiveram ainda influência na cultura e nos hábitos. Uma das marcas de colonização portuguesa foi a adoção da Língua Portuguesa, falada por todos os habitantes do território brasileiro, e que sofreu influência dos povos africanos, assim como a influência dos povos indígenas e como de outros

povos que também imigraram para Brasil. Por conta de sua grande extensão territorial, no entanto, ele não é falado da mesma forma por toda a população, pois, em várias partes do país, houve uma variação por conta das influências de outros povos: os africanos, os indígenas e os imigrantes.

Também herdamos como legado algumas festas típicas, a religião católica, o calendário religioso, muitas receitas culinárias e alguns movimentos artísticos europeus, indígenas e africanos. A ressignificação cultural no Brasil é uma constante. Mesmo antes da chegada dos portugueses em 1500, outros povos já contribuíam para a formação cultural desse território. Povos indígenas, holandeses, ingleses espanhóis, castelhanos, africanos e outros fizeram parte da formação cultural do brasileiro. Ao longo dos séculos, árabes, norte americanos, japoneses, chineses, coreanos e mais africanos vieram contribuir para a constante formação cultural do país.

Hoje ainda temos algumas aldeias indígenas e quilombos espalhados pelo território brasileiro, assim como a bagagem cultural advinda dos povos indígenas e africanos. A contribuição dos africanos e indígenas está enraizada na cultura brasileira, nas expressões contidas na língua falada, nas práticas religiosas, benzeduras, folclore, na dança, na música e principalmente na genética da população.

Todas essas etnias também colaboraram em nossa formação caracterizando uma grande hegemonia e diversidade na formação da cultura brasileira que percebemos hoje na arquitetura e patrimônio histórico, literatura, arte, música, esporte, ciência, tecnologia e religião avolumadas a partir da revolução industrial (OLIVEIRA, 2006, p. 9).

Para os nativos e imigrantes, a mudança do ambiente rural para a cidade trouxe novos sentimentos de liberdade. Não morávamos mais em nosso trabalho, por exemplo. Tínhamos um emprego e um salário como meio de satisfazer nossas vontades.

Entretanto, a recém-descoberta da liberdade entre os homens passou a ser empregada na discreta “servidão” da utilização do tempo na realização de serviços relacionados à rotina disciplinada das empresas. Na dependência do dinheiro obtido na contratação de mão de obra, a busca era por um emprego



vitalício, o que era bom para ambos, na intenção de planejamentos de projetos em longo prazo. Como esse tempo de convívio pretendia ser longo, regras de convivência foram negociadas e elaboradas para que essa convivência fosse a mais justa possível (BAUMAN, 2008, p.35 a 37).

Temos ainda pela nossa constituição, “liberdade e igualdade” para todos, fruto de uma democracia moderna como norma de conduta. Em nossa atualidade, entretanto, essa concepção nos leva a acreditar que não vivemos uma liberdade e igualdade. Vivemos em um mundo em curto prazo e com tendências individualistas e isto não se refere somente a coisas, mas também as pessoas, em suas crenças, visão do mundo e tolerâncias.

Essa situação mudou e o ingrediente crucial da mudança é a nova mentalidade a “curto prazo” que veio substituir a de “longo prazo”. Casamentos “até que a morte nos separe” passaram a ser uma raridade: os sócios não esperam mais ficar muito tempo na companhia uns dos outros. (...) espera-se mudar de emprego umas onze vezes durante a vida. (...) “Flexibilidade” é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho significa fim do emprego (...) (BAUMAN, 2008, p.35).

Neste sistema capitalista e por vezes lógico, o individualismo pode comprometer a vida civilizatória. As pessoas apenas racionais tem pouca influência nas demais devido ao fato de exercer pouca empatia ao seu redor. O discurso não corresponde às atitudes. A razão é limitada em suas possibilidades.

Para reverter essa condição, recorre-se a vida simbólica, que provoca a construção de pessoas superiores intelectualmente a outras. “Quando o intelecto não está a serviço da vida simbólica, ele se torna demoníaco; ele torna a pessoa neurótica” (JUNG, 1997, p. 283).

E isto não está restrito apenas ao indivíduo, mas sim a uma sociedade que nega ou abandona seus símbolos podem tornar-se neurótica. Por isso que por mais que se viva, a religião estará sempre presente, sendo uma necessidade inerentemente humana. O sagrado não se deixa dominar totalmente, provocando um rompimento quando a liberdade está em perigo.

A pessoa humana precisa de vida simbólica. E precisa com urgência. Nós só vivemos coisas banais, comuns, racionais ou irracionais – que, naturalmente, também estão dentro do campo de interesse do racionalismo, caso contrário poderíamos chamá-las irracionais. Mas não temos vida simbólica [...], mas temos necessidade premente dela (JUNG, 1997, p. 272-273).

Vivendo em uma sociedade onde os princípios políticos decorrem da liberdade e igualdade para todos, mas como aceitar a pluralidade ante um procedimento ou concordância humana?

Segundo Mouffe, na obra *Os votos de Deus*, apesar do crescente papel da racionalidade e individualidade de nossa sociedade, no comportamento humano, as formas religiosas, a vida simbólica e a crescente relação da religião na formação da identidade pessoal trazida pelo pluralismo, vêm transformando o ordenamento simbólico nas relações sociais. Não temos liberdade individual quando a liberdade é igual para todos. Viver nessa concordância propondo regras de conduta é um grande desafio para um sistema político democrático (MOUFFE, 2005, p.16 e 17).

Viver em Sociedade produz isso. Nossas fraquezas humanas produzem erros, desavenças, egoísmos e individualidades. Esses erros sem a devida ponderação podem destruir a espécie humana. E como tentativa de resolver isso, resultam em novas regras e normas comportamentais que formam as leis de um país. Em alguns momentos demonstramos que não somos perfeitamente racionais. Apesar de que podemos pensar que estamos sozinhos em um planeta habitado por milhões de pessoas. Cada vez mais perto uma das outras e, ao mesmo tempo tão longe.

Para conviver precisamos de tolerância para entender as diferenças de nossos semelhantes. Uma delas é a liberdade religiosa sendo protegidos pela adoção da laicidade onde cada um pode ter suas escolhas sobre suas crenças, ritos, templos, vestimentas, entre outros. Conhecer para poder entender se configura em uma importante ferramenta em uma sociedade plural característica de nossa nação e traduzida pela legislação.

### 1.3 Estado Laico – Uma Abordagem Sobre a Liberdade Religiosa

Na antiguidade a religião praticada era politeísta. Cada nação, tribo ou clã tinha seus deuses e grande protetor. Na maioria das civilizações as pessoas eram obrigadas a cultuar os deuses escolhidos pelos senhores governantes, não tendo a liberdade religiosa da escolha (ADRAGÃO, 2002, p.31).

Cientistas como Copérnico – que era cônego, Galileu Galilei – que nunca deixou de ser católico e Isaac Newton - anglicano, eram homens profundamente religiosos (SZKLARZ, 2002, p.1). A ideia de Deus desempenhou um papel fundamental no pensamento de filósofos como Tomás de Aquino, Descartes, Berkeley e Leibniz. Sistemas de ensino inteiros foram regidos pela igreja.

A religião era central na cultura ocidental. A formação política, a vida social e espiritual, a música, obras de artes, literatura, entre outros, normalmente tomavam temas religiosos.

Com o decorrer do tempo, dentre muitas lutas, perseguições e inquisições, em uma sucessão de fatos históricos que atentaram contra a liberdade religiosa, a igreja católica apostólica romana foi se afirmando e se fortaleceu, sendo avocada por ela mesma, como única representante de Jesus Cristo na terra e o Papa como sucessor do apóstolo São Pedro (FRAGOSO, 1989, p. 667).

A grande maioria das pessoas foi batizada, casada e sepultada pela igreja católica. Frequentavam a igreja regularmente ao longo das suas vidas e ir à missa era quase que uma obrigação. A igreja dominou grande parte do mundo Ocidental por longos anos. Os mandamentos consolidavam nossa moral e a ética era julgada pelos atos tendo como embasamento a consolidação de leis em virtude do decreto de Graciano, que dava autonomia ao direito civil.

Por milhares de anos, a ideia de Deus (ou deuses) ancorou o nosso pensamento sobre o mundo sendo especialmente importante como base para a moralidade. Os princípios morais que se seguem - não mate; não roube;

ajude aqueles em necessidade, etc., tinham por trás a autoridade da religião como fundamento. E a religião forneceu um motivo para obedecer a essas regras, uma vez que nos disse que a virtude seria recompensada, os vícios punidos. O bem vence o mal e o praticante deste último vai queimar no fogo do inferno. Nossas atitudes tinham como decorrência a justiça de Deus e como resultado uma possível morte. Contudo, Deus não é só justiça, mas também misericórdia e amor.

A partir do século XV a religião cristã no mundo ocidental perde lugar na estrutura social influenciadora da política, do direito e do Estado saindo da galeria dos direitos fundamentais para o direito individual de ter ou não uma religião (SILVESTRE, 2003, p. 136).

Essa mudança é característica da laicização do poder resultante da reforma protestante do século XVI como também das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII. A relação da igreja como poder estatal perde suas forças e aparece como mais uma instituição da sociedade civil organizada. O direito da liberdade de religião se reflete nas várias relações entre estado, igreja, particulares todos entre si e entre todos (LEITE, 1999, p.28).

Com a independência dos Estados Unidos em 1776, após mais de 200 anos da reforma protestante, as lutas pela liberdade movimentaram o Estado em vistas de conferir aos indivíduos a sua opção religiosa, tentando pôr um fim nas duras perseguições sofridas por quem não contemplava a mesma crença (CAMPARATO, 2003, p.99). No Brasil este período coincide com a expulsão dos jesuítas do Brasil.

Com isso o direito à liberdade religiosa vai tomando vulto e sendo fortalecido paralelamente em várias partes do Mundo. Com esse movimento desenvolve-se o modelo de Estado de direito, subordinando o administrador à constituição e secularizado em seus fundamentos de legitimação (RIBEIRO, 2002, p.51).

O Estado brasileiro foi caracterizado como laico palavra que, conforme o dicionário Aurélio, é sinônimo de leigo e antônimo de clérigo (sacerdote católico) que é a pessoa que faz parte da própria estrutura da Igreja. Entende-

se que Estado leigo se difere de Estado religioso, no qual a religião faz parte da própria constituição do Estado.

São exemplos de Estados religiosos o Vaticano, os Estados islâmicos e a vizinha Argentina, em cuja constituição dispõe em seu artigo 2 que “O Governo Federal apoia o culto católico apostólico romano” (PIOVESAN, 2006).

Em relação à Bolívia, o catolicismo deixou de ser a religião oficial em 2009 sendo agora um estado laico que garante a liberdade de culto. Em sua Constituição Política do Estado, no artigo 4 determina que: “O Estado respeita e garante a liberdade religiosa e de crenças espirituais, de acordo com suas cosmovisões. O Estado é independente de religião” (tradução nossa).

Ao longo do tempo observam-se avanços e recuos para a consolidação de um verdadeiro estado laico. Fato é que a laicidade garante a liberdade de crença, ocorre que nem sempre é entendido desta maneira, mas vamos abordar as situações que envolvem o Brasil e sua população em sua maioria religiosa.

### 1.3.1 A Laicidade do Brasil e Suas Tradições Religiosas

Na sua formação, o Estado brasileiro nada tinha de laico. O Brasil “surgiu” em meio à reforma protestante, as expansões marítimas, com a perda de fiéis na Europa, vieram em busca de novas terras e na possibilidade de novos membros. A coroa portuguesa e a igreja tinham uma relação muito próxima e neste período colonial, com a atuação da Companhia de Jesus, combatia a heresia e promovia a conversão dos cristãos. A ideia missionária e a colonização se aliaram para que os colonos pudessem ter também a salvação de suas almas, extrapolando em alguns casos, sua atuação eclesiástica.

A Constituição do Império, datada de 1824, foi promulgada por Dom Pedro I “em nome da Santíssima Trindade”. A mesma Constituição brasileira estabelecia em seu artigo 5º que:

A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras

Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma algum exterior do Templo (CFB, 1824, artigo 5º).

Em ocasião desta determinação, as outras religiões eram proibidas de promover cultos públicos. Embora estivéssemos vivendo um período onde imperava a escravidão dos africanos, as práticas religiosas de origem africana eram proibidas. Mesmo hoje, ainda existe algum comportamento preconceituoso. E o clero católico recebia salários do governo, como se ele fosse formado por funcionários públicos (CUNHA, 2017, p. 506).

Com a adoção da catequese, como herança da colonização, a Igreja Católica predominava e o catolicismo foi a religião oficial e dominante até a Constituição Republicana de 1891.

Historicamente, o Estado e a escola brasileira foram instituídos sob o manto da aliança entre trono e altar, em nome do projeto colonizador eurocêntrico. Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-se ao ensino elementar, cabendo aos professores ensinar tanto os conteúdos sagrados quanto os profanos (CECCHETTI, 2017, p. 13).

O Código Penal, vigente à época, proibia as manifestações que fossem contrárias às “verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma”. Os professores das escolas públicas, ou das que eram subvencionadas, eram obrigados a cumprir com fidelidade as obrigações relativas à religião oficial. Só os filhos de casamentos realizados na Igreja Católica eram legítimos. Todos os outros eram “filhos naturais”. Chegava-se ao ponto em que nos cemitérios públicos, só os católicos podiam ser sepultados (CUNHA, 2017, p. 506 a 508).

Com a implantação da república, o “governo provisório instituiu logo em seus primeiros decretos a separação Estado-Igreja”. Determinou também a liberdade de cultos, “instituiu o casamento civil e a secularização dos cemitérios”. Neste período a primeira Constituição Republicana do Brasil (1891)

declarou que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria “leigo” (laico) onde persistiu até 1930. Mesmo neste período, em detrimento da legislação, a relação política – religiosa continuou a existir por resistir pela força da igreja ante às pressões e mentalidade da época. Este fato restituiu o ensino religioso na legislação, sendo mantido nas demais constituições (1937, 1946, 1967 e 1988) perdurando até hoje, mesmo de matrícula facultativa (CUNHA, 2017, p. 506 a 508).

Temos enraizado em nossa cultura desde a chegada dos portugueses no Brasil, uma tradição católica apostólica romana incorporada em nossa vida e sociedade. Essas evidências estão em muitos lugares, a começar pelos nomes de ruas, praças, nomes próprios, o calendário semanal e muitos feriados santos como Páscoa, Corpus Christi, finados, Natal, entre outros.

A laicidade, que não existia no Império, já foi maior no início do período republicano, pelo menos na educação pública, e é hoje maior do que naquela época na legislação voltada à família. É como a democracia. O Estado brasileiro é hoje mais democrático do que foi, mas há muito a fazer para ampliar. Já houve recuos, mas os avanços prevalecem. Sendo um tema complexo, com vinculação direta aos parâmetros sociais inerentes ao Estado brasileiro, é necessário discutir os aspectos democráticos para a concretização do princípio da laicidade, abordando a divergência entre democracia e constitucionalismo. O termo Estado Laico, em momento algum é manifesto de forma clara em nossa Carta Máxima. Com a presença religiosa na esfera pública, podemos inferir que o Estado brasileiro não é totalmente laico ou ateu, mas passa por um processo de laicização (OLE, 2016, p.1).

No bojo de nossa constituição está inserido no contexto, que não permite aos poderes executivo, legislativo e judiciário, quer seja União, Distrito Federal ou municípios “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embarcar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (CF, 1988, artigo 19).

A situação de hoje pouco difere do passado, por exemplo, as sociedades religiosas não pagam impostos e recebem subsídios financeiros para suas

instituições de ensino e assistência social. A Constituição de 1988, em seu artigo 150, proíbe o Estado, em todas as suas esferas, de cobranças de tributos sobre templos de qualquer culto.

Algumas coletividades religiosas exercem pressão sobre o Congresso Nacional, dificultando a promulgação de leis no que diz respeito à pesquisa científica, aos direitos sexuais e reprodutivos, ou as uniões homoafetivas, assunto que tem suscitados inúmeras polêmicas. Também se usa a chantagem religiosa nessa área, como a ameaça de excomunhão, para a punição aos “pecadores”. Ainda hoje no Brasil o cristianismo exerce certo respeito que outros segmentos religiosos não possuem. Um exemplo disso é a existência de crucifixos pendurados em paredes de alguns prédios públicos.

Embora no passado, o Estado Brasileiro tinha como religião oficial o catolicismo, permitia-se a prática de outros credos, e de forma discriminatória, o que ocorre ainda nos dias de hoje, claro está que, em menor escala. Com a promulgação da Constituição de 1988, tida como a Constituição Cidadã por ampliar as liberdades individuais, continua-se a permitir as várias manifestações de crenças religiosas em nossa sociedade, como já acontecia no advento da república.

Com o crescimento do movimento evangélico no Brasil, temos no Congresso Nacional uma bancada que segue a orientação político-religiosa das lideranças pentecostais. O maior problema hoje consiste na intolerância, o que compromete as boas relações de convivência entre os mais diversos segmentos religiosos do Brasil. Posturas mais agressivas deste ou daquele grupo, embora hoje um pouco mais isoladas, podem desencadear uma onda de revolta, que não condiz com o comportamento do povo brasileiro, na medida em que a Constituição garante a todos o direito à vida, de ir e vir, à manifestação do pensamento, à liberdade de credo e de crença (BRASIL, CF, 1988, art.5 § VI e 19).

Podemos afirmar com convicção que o Estado brasileiro é laico? Isto porque o Estado não adota uma religião oficial, mas não nega a existência de uma entidade divina. Segundo Alexandre de Moraes, “A abrangência do preceito constitucional é ampla (...)” e continua dizendo que no Brasil, a religião



compreende a diversidade democrática de ideias, filosofia e a diversidade espiritual na relação do homem para com Deus. As ações do homem baseiam-se em seus princípios confessionais, portanto, renunciar sua fé torna-se um desrespeito e um constrangimento à sua crença, dogma, moral, liturgia e culto (MORAES, 2003, p. 57).

A laicidade encontrada no mundo possui dois modelos básicos com diversas graduações entre eles como também levando em conta a tradição de cada povo. O primeiro e mais comum, está presente em alguns dos estados secularizados da Europa e que peleja pela separação da religião, isolando-a do espaço público, restringindo ao foro íntimo da pessoa.

O segundo enxerga o fenômeno religioso como elemento de integração social, permitindo algumas expressões de religiosidade nos espaços públicos. A adoção de um ou outro modelo se respalda nas circunstâncias históricas e no desenrolar do processo de secularização vivido de povo a povo, Estado a Estado.

Na relação entre Estado e religião ainda não se alcançou o real entendimento sobre o grau de laicismo determinado em nossa Constituição Federal. A religião está presente em nossa sociedade e se representa com força social, moral e até mesmo política em nosso modelo jurídico nacional (SANTOS JR, 2007, p. 62 e 63).

Estado laico é um estado leigo, secular, neutro. Não professa nenhuma religião, tolera e aceita todas, inclusive a falta total de religião ou o ateísmo. Ao abrirmos a Constituição Federal de 1988 já nos deparamos com a palavra Deus estampada no Preâmbulo. Pode-se questionar que o Preâmbulo pode trazer escrita qualquer coisa, pois não tem força normativa, podendo soar para alguns, uma situação contraditória. Assim é que no Preâmbulo temos:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na

harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus (grifo nosso), a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Preâmbulo, 1988).

O fato de o preâmbulo constitucional citado utilizar-se da expressão "sob a proteção de Deus" não altera em nada tal conclusão. Pode-se entender que se uma nação está sob a proteção de Deus, isso não significa que Deus possa ter obrigações jurídicas, no entendimento de Silva Neto (2008).

Silva coloca que a expressão trata, apenas, de pretensiosa afirmação no sentido de que Deus se preocupa com a Assembleia Nacional Constituinte Brasileira. Assim, independentemente da teoria à qual se adote sobre a natureza jurídica do prólogo constitucional e independentemente da localização da mesma (ou seja, ainda que presente em artigo constitucional), a expressão "sob a proteção de Deus" não acarreta significação jurídica, tratando-se de uma exortação amaneirada (SILVA, 1989, p. 223).

Vemos então que não somos tão laicos quanto gostaríamos de parecer. Esta postura do Estado leva-nos, às vezes, a uma politização da religião. Não queremos dizer com isto que membros, representantes e ministros religiosos não possam ter participação na vida pública e política, haja vista que não há nenhum tipo de proibição na legislação brasileira, mas sim na possível mazela ao princípio da isonomia, afinal, nem todos os brasileiros concordam com posturas religiosas tomadas no âmbito político em virtude da diversidade religiosa existente em nosso país (SEMMER, 2013, p.2).

Mouffe defende que na dialética religião e política, entendemos a religião como um veículo de união do homem com uma divindade. Na política, o que se busca é o bem comum, e que em um processo democrático, é uma construção coletiva e, por assim dizer, inclusiva. Quanto maior o número de participantes, mas ela se legitima (MOUFFE, 2005, pag. 21).

Continua dizendo que a religião, por sua vez, é por si só, excludente, e seus dogmas sobre o bem e o mal não estão sob a apreciação popular e sim sob a justiça divina. As "verdades absolutas" que o homem religioso busca,

respeita e acredita, nem sempre fazem parte do ambiente de negociação, inerente aos procedimentos da atividade política (MOUFFE, 2005, p.22).

A Política deveria buscar atender os anseios da sociedade, se condicionando à vontade social, a ética, moral e ao bem comum. A religião é escolhida pelo homem como seu seguidor, aceitando suas regras rígidas ou não, de um credo. O que se busca é a liberdade confessional, devida pela constituição e firmada no postulado liberal da neutralidade do Estado. Segundo Mouffe

Um estado liberal democrático, a fim de respeitar a liberdade individual e o pluralismo, tem que ser agnóstico em matéria de religião e moralidade. (...) Como nova forma política de sociedade, a democracia pluralista liberal se caracteriza por certo número de separações cruciais: entre o público e o privado, entre Igreja e Estado; entre lei civil e lei religiosa (MOUFFE, 2005, p.20).

O que se observa hoje em dia é partido político de cunho religioso, atuando em causa própria, seguindo dogmas religiosos, ao invés de atuar em benefício da sociedade, independente do credo professado. Em contrapartida, seus opositores também atuam em causa própria visando neutralizar a ação religiosa dos primeiros.

Essas ações e reações neutralizam a evolução que se espera de um país em desenvolvimento, retardando o andamento de assuntos fora da esfera religiosa. Assuntos esses que urgem em serem resolvidos como a saúde, a segurança pública, as questões trabalhistas, legislativas e todo um acervo judiciário parado esperando julgamento, por exemplo.

Religião e política não devem se misturar a ponto de colocar em risco a saúde da nação, pois partimos do princípio que nem todos adotam a mesma religião, pura e simplesmente. E a constituição garante isso quando determina a laicidade. Infelizmente, essa própria laicidade do nosso Estado não corrobora com essa postura, haja vista que o princípio da isonomia não prevalece como deveria. O Estado deve respeitar a existência de uma entidade espiritual/divina,

mas não "rotular" esta entidade como católica, evangélica, muçulmana, budista, taoista, hindu, ou qualquer outra designação.

Somos diferentes, temos interpretações às vezes conflitantes e mesmo assim podemos alargar uma vontade coletiva homogênea buscando desenvolver o senso comum em prol do bem comum. Entretanto, nem todos têm o mesmo pensamento e entendimento e esse dissenso não chega a caracterizar uma situação negativa, mas sim corrobora para uma vida democrática vibrante. "Uma ordem democrática pluralista supõe que o oponente não seja visto como um inimigo que precisa ser destruído, mas como um adversário cuja existência é legítima e deve ser tolerada". Nossa luta, segundo o autor, é sobre as ideias e não sobre as pessoas visando transformar nossos antagonismos em agonismos afirmando um pluralismo agonístico, defendida por ele (MOUFFE, 2005, p. 23 - 24).

O pluralismo agonístico propõe a compreensão e o diálogo, mobilizando todas as possibilidades e paixões em prol de uma democracia realmente estabelecida e atuante, sem eliminar o consenso racional característico e necessário da esfera pública. Aliás, a tolerância é um ótimo ingrediente cuja falta vem a carecer nas relações atuais convergindo para situações de insegurança, inimizade e discriminações em várias áreas sendo uma delas, a intolerância religiosa.

#### 1.4 A Liberdade Religiosa como Forma de Equidade e Diálogo

Apesar de ainda milhões de pessoas em todo o mundo serem religiosas, a frequência à igreja católica diminuiu, reduzindo a momentos de rituais como nascimento, casamento e morte sempre persistindo com o decorrer dos tempos. Pensando paradoxalmente na impossibilidade de Deus eterno e todo poderoso morrer e sim na metáfora, trazemos a ideia de como a religião e a igreja católica perderam lugar em nossa cultura e até mesmo "morreram" para alguns cidadãos.

Essa dependência, admiração ou até possível subordinação do povo pela igreja começou a mudar. O poeta e filósofo alemão Friedrich Nietzsche no século XIX, influenciado pela filosofia grega e pela teoria da evolução, escreveu em *A Gaia Ciência*, 125:

“Deus está morto. Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós, assassinos entre os assassinos? A grandeza desse ato não é demasiado grande para nós? Não deveríamos nós mesmos nos tornar deuses, para ao menos parecermos dignos dele?” (NIETZSCHE, 1982).

E isso se devia, segundo ele, à evolução do homem e de sua aparente independência e liberdade para criar seus próprios valores. Uma das consequências dessa ideologia convertia o bem e o mal a se limitarem ao mundo “real”, sem inferno ou céu que possa preocupar o homem. O homem torna-se então dono de sua vida, de suas regras, condutas e valores. Sem os “olhos de Deus” para ver o que acontecia no oculto do seu coração ou dentro de seu solitário quarto, passou a decidir sobre o certo e errado em sua vida (NIETZSCHE, 1982). Como Adão no paraíso que pecou após achar que seria senhor de si mesmo se comesse do fruto da árvore do conhecimento.

A secularização de nossa cultura e o desencantamento com a desmistificação do oculto e de certo controle sobre a natureza, sobre a vida e a morte contribuíram para este relativo afastamento das pessoas em ser ou não praticantes de sua fé em lugares específicos para isso, como templo, igrejas, sinagogas, etc. (WESTACOTT, 2016, p. 1). Há muito se ouve falar de católico não praticante e menos evangélico não praticante. O que tem são cristãos “desviados” por não frequentarem a igreja por certa alegação de que a igreja somos nós, templos do Espírito Santo.

Até bem recentemente, supunha-se que a vida pública era basicamente secular. Por um lado, os estudiosos poderiam escrever com autoridade sobre política, economia, e comportamento social como se a religião não existisse de todo.

O secularismo parecia não ter um significado ideológico próprio, além da ausência ou obsolescência da religião. No entanto, uma série de ativistas políticos - alguns declaradamente religiosos e outros com programas estritamente antirreligiosos – apareceram no cenário global, desafiando os entendimentos estabelecidos de como os termos “secularismo” e a “religião” funcionam na vida pública e questionam uma suposta divisão clara entre o religioso e o secular (JUERGENSMEYER, 2011, p.4).

O secularismo é definido em conjunto com religião, seu conceito gêmeo ou oposto. O pensamento que temos sobre cada um deles afeta o outro. A ascensão da religião politicamente ativa e dos movimentos religiosos não só invade a suposta relação entre religião e secularismo, desafiando assim nosso pensamento sobre o papel público da religião, mas também questiona nossas noções operativas de secularismo.

Devemos refletir que o Brasil é um país religiosamente diverso, com tendência de tolerância e mobilidade entre as religiões. Hoje como o país não tem religião oficial, caracteriza sua pluralidade de crenças, costumes e valores. Muitos de nós somos inconscientemente afetados pelo secularismo moderno onde a religião e o homem religioso poderiam não se enquadrar no progresso que buscamos freneticamente (JUERGENSMEYER, 2011, p.6).

Teorias reinantes de secularização têm recebido uma atenção crítica crescente, mesmo vários campos procuraram lidar de maneira mais detalhada e concreta com os processos de “secularização”, as práticas do “secular” e as políticas éticas do “secularismo”. Os sociólogos da religião revisitaram teorias da secularização e teóricos e antropólogos políticos contemporâneos trouxeram maior atenção aos “conceitos de secularismo” e “formações do secular” (MOUFFE, 2005, p.17 a 21). Existe a necessidade de um desafio ético entre as igrejas e sociedades para se trabalhar o diálogo religioso preservando a identidade, o respeito e a tolerância religiosa.

Pereira comenta que, ao contrário de Nietzsche, Kant concebe Deus como ser supremo e autor moral do mundo, causa que satisfaz o fim terminal moral e conduz imediatamente à religião, ou seja, ao conhecimento dos deveres como mandamentos divinos. A reflexão ética sobre os pensamentos

que nos assolam acerca de nossa sociedade e nossas escolhas religiosas pode contribuir para uma paz mundial entre as religiões em um mundo predominantemente confessional (PEREIRA, 2009, p.337, 341 e 345).

O mundo contemporâneo segue caminho inverso ao de um mundo secular anunciado no início da modernidade e aponta para uma crescente pluralização do campo religioso. Ao mesmo tempo, tem havido crescente interesse acadêmico tanto em um ostensivo “ressurgimento religioso” e nas próprias características do próprio secularismo (MOUFFE, 2005, p.15).

E nesse patamar, os cristãos representam 1/3 da população mundial. Com mais de 2 bilhões de seguidores, o cristianismo está em primeiro lugar das religiões do mundo. No Brasil, esse índice é de 84% sendo o 3º país onde mais se crê em Deus, atrás da Indonésia e da Turquia que ocupam o 1º e 2º lugar respectivamente<sup>1</sup>.

No cenário mundial atual temos o ranking das maiores religiões no Mundo. O cristianismo, dividido em três grandes ramos - católicos, ortodoxos e protestantes, é a religião que reúne atualmente o maior número de seguidores com cerca de 34% da população mundial. Os católicos formam o grupo mais numeroso dos cristãos (51%), seguidos pelos protestantes (35%), que se dividem em luteranos, anglicanos e calvinistas. Entre as 5 primeiras colocações temos em primeiro lugar o cristianismo seguido pelo islamismo, judaísmo, religião tradicional chinesa e budismo, respectivamente. Quanto às pessoas consideradas sem religião declarada temos 17% da população mundial e cerca dessa metade acreditam em um deus, mas não seguem qualquer religião. Cerca de 2% são ateus e os demais, aproximadamente 7%, são agnósticos (BRANDÃO, 2004).

No Brasil destacamos em primeiro lugar o catolicismo com aproximadamente 65% da população. Nesse grupo encontramos a igreja apostólica romana, a igreja católica brasileira e a igreja ortodoxa. Em segundo lugar temos os evangélicos, com 22, 2%, que reúne os Protestantes, a igreja Presbiteriana, a igreja Luterana, a igreja Batista, a igreja Metodista e a igreja

---

<sup>1</sup> CNBB (2019) – Disponível em< <http://www.cnbb.org.br/cristaos-no-mundo-7-bilhoes-de-pessoa-dizem-professar-a-fe-crista-segundo-instituto-de-pesquisa-pew-research/>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

Congregacional. Em terceiro lugar temos o Espiritismo com 2%. Sendo considerada uma fusão de filosofia, de religião e de ciência procurando estudar e compreender o Universo, não apenas no seu lado científico, mas também no lado moral e ético. E por fim temos a Umbanda e o Candomblé considerado por uma evolução das crenças africanas trazidas na época da escravidão aparece com 0,3%. Os declarados sem religião tiveram uma participação de 8% na pesquisa do Censo de 2010, com crescimento de 0,7% de 2000 para 2010 (IBGE, 2018).

Há uma construção de uma democracia racial e religiosa no Brasil. Acredita-se que o Estado brasileiro era tido como exemplo para o mundo no aspecto da convivência e tolerância e que todos os povos que para cá vieram, puderam viver em conformidade com suas crenças e cultura, graças ao Estado democrático garantidor da igualdade e da liberdade – inclusive religiosa – de seus cidadãos. Observa-se que o princípio da laicidade ainda se apresenta em um processo que vem sendo construído e, deste modo, é necessário o amadurecimento democrático e esforço positivo das instituições públicas para sua realização, conforme comenta o jornalista Ranielson Alves da Silva (SILVA, 2013, p. 1).

Nossa liberdade religiosa permite a utilização de símbolos religiosos como crucifixo quipá, lenços, vestimentas, e outros adereços, para qualquer cidadão brasileiro em qualquer local e espaço público e privado. Ressalva-se apenas quando a situação assim o exigir. Igualmente assuntos como guardar o dia de sábado, trazendo concessões trabalhistas, educacionais ou concursistas, lei do silêncio e outras atitudes relativas às várias religiões são passíveis de ação judicial se o caso assim o determinar.

Várias questões polêmicas vêm suscitando grandes debates na sociedade e divulgada na mídia, que contrariam as práticas determinadas em certas entidades religiosas. Uma delas trata da legalização do aborto, uma questão bastante discutida em todos os âmbitos sociais.

Outras questões como homossexualismo, divórcios, por exemplo, também integram boas doses de discussões. Até mesmo a origem do homem que para os cristãos, Deus criou o homem a sua imagem e semelhança não se



tem um consenso. Isto nos remete a refletir sobre o papel da escola no tocante a estas divergências. Seria então bastante oportuno conhecer as religiões para que a diversidade religiosa seja respeitada para estabelecer uma tolerância necessária em um mundo com tantos bilhões de habitantes. E a partir deste, termos bases científicas mais sólidas para poder discutir as regras e atitudes que tanto interferem na vida de todos nós.

A parte final do inciso I do art. 19 da Constituição Federal de 1988, referente à colaboração de interesse público, na forma da lei, não tem o poder de afastar a proibição da utilização de argumentos religiosos para pautar fundamentações jurídicas. Isto porque se pressupõem que a colaboração de interesse público somente acontecerá se a instituição religiosa estiver desenvolvendo uma atividade benéfica útil à sociedade. Podemos citar como exemplos os projetos de alfabetização, de profissionalização etc., Mas isto não significa que o Estado concorde, depende ou se alia com a fé religiosa que esteja executando a ação benéfica. O que importa é o interesse público consistente no desenvolvimento, pela instituição religiosa, de uma atividade considerada útil pelo Estado para atingir um fim pretendido pela coletividade, sem nenhuma relação com a crença religiosa (SILVA NETO, 2008, p. 13).

Devemos entender que a Constituição é a Lei Suprema do país, o documento jurídico que regulamenta e restringe a conduta de todos, em todas as áreas. A teoria constitucional, no seu atual entendimento, pauta-se justamente na imposição de textos normativos a toda a população, sem exceções.

Embora seja óbvio, devemos reiterar que é a Constituição Federal que define o conteúdo jurídico dos princípios nela consagrados, e não o contrário para se submeter à vontade de grupos majoritários. Se assim fosse, a Igreja Católica passaria a ter ascendência sobre as demais, como já foi no passado. A democracia existe na forma como foi constitucionalmente consagrada e deve, portanto, ser compatibilizada com os demais valores constitucionais – como a laicidade (PIOVESAN, 2006, p.127).

Em síntese, podemos dizer que o Estado brasileiro, de acordo com a sua Constituição, deve dispensar tratamento igualitário a todas as crenças

religiosas, incluindo a não crença, sem adotar nenhuma delas como sua religião oficial. Cabe frisar que a não existência de uma religião oficial no Estado não significa que o Estado seja partidário da não crença (ateísmo e assemelhados), pois, com base no princípio da liberdade religiosa, esta deve ser posta ao lado das demais religiões, não podendo junto com qualquer uma delas ser também considerada oficial.

Quando o Estado tiver que optar por favorecer uma determinada crença religiosa ou a não crença, o critério de escolha deve ser o princípio democrático da preferência da maioria, norteadas e devidamente expressas pelo povo ou através de seus representantes, diferentemente do que ocorre nos Estados que adotam religião oficial, que exercerá prevalência, ainda que a maioria da população prefira outra. Ainda assim respeita e não permite que fundamentações religiosas influam nos rumos políticos e jurídicos da nação. A laicidade estatal constitui-se como pressuposto indispensável à plena liberdade religiosa (VILLAÇA, 1974, p.19).

Não há qualquer inconstitucionalidade no fato do Estado, instituir um feriado, construir um monumento em logradouro público, fazer referências a Deus, bem como elaborar sua legislação tomando como base as orientações doutrinárias de um determinado credo, tendo em vista que se presume nesta atitude a expressão da livre vontade popular, que pode se modificar em favor de outra crença religiosa, sem que isto implique em modificação constitucional.

Com base no artigo 19, inciso I da Constituição da República, o Estado não pode influenciar as religiões de forma a compelir que ajam em desconformidade com a sua doutrina, sendo que, qualquer cerceamento à liberdade de culto, deve ser feita com base na interpretação sistemática da Constituição da República, de forma a harmonizar as suas disposições.

No tocante à relação entre Estado e religião, percebemos que ainda existem situações em evidente desrespeito ao princípio da igualdade, da liberdade de pensamento, da liberdade de religião, e do modelo de estado laico adotado em nosso país. É o resultado de uma longa convivência entre o Estado e a Igreja.

De acordo com Jorge Miranda quando tivermos o pleno exercício do direito fundamental da liberdade de religião e todas as derivações jurídicas que daí advém, é que conseguiremos diminuir resíduos ainda existentes entre o Estado e sua atuação nos moldes de uma religião predominante, podendo alcançar então o direito ao tratamento igualitário para todas as religiões (MIRANDA, 1988, p.348). E neste tratamento igualitário, a escola tem muito a contribuir no tratamento e divulgação das concepções e conhecimentos religiosos diminuindo a distância entre o desconhecido e a intolerância para a construção do respeito em uma convivência de paz.

## **2      CAPÍTULO II - SALA DE AULA – UMA PRÁTICA EM TRANSFORMAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO**

A escola ocidental é uma construção histórica estruturada ao longo de um contínuo processo decorrente do tempo, pertencente a um sistema educacional com o objetivo de atender as necessidades sociais.

O modelo escolar que conhecemos hoje “começou a ser criado na Europa Ocidental entre os séculos XV e XVII”, em uma proposta de proteger as crianças dos “problemas e tentações trazidas pelos adultos”. Um dos objetivos desta instituição foi promover uma melhor preparação para a vida futura com os ensinamentos morais, virtudes cristãs e para se apropriar de diversos outros conhecimentos que poderiam ser úteis futuramente (CORDEIRO, 2013, p. 14).

Tardif destaca sua cultura milenar, mesmo em moldes de outrora, com o decorrer do tempo, que culminou na escola que hoje temos,

(...) ao chegar a uma escola, entramos em uma densa cultura educacional com mais de 2,5 mil anos de idade. As ideias e os valores que hoje permeiam o ensino vêm de tradições ocidentais. “Por exemplo, aprender a falar é um valor educativo sofista e socrático que apareceu na Grécia cinco séculos antes de Cristo” (TARDIF, 2013, p.1).

O Brasil à vista da data da chegada dos portugueses tem pouco mais de 500 anos. Este fato o caracteriza com certas adaptações aos costumes oriundos de outros países com suas civilizações mais antigas. Estas influências aliadas à nossa origem, provenientes desde nossa colonização pelos portugueses e demais europeus, dos indígenas e dos africanos que por aqui passaram, ficaram ou ainda estão chegando, temos a escola que ainda se moderniza.

Se vir de fora ou em memórias, a escola se caracteriza por um grande edifício subdividido em salas, corredores e pátios. Segue na maioria delas, nos dias atuais, o modelo clássico de escolas e salas de aula, ou seja, o professor como se o mesmo fosse o único detentor do conhecimento.

Na cultura material, o layout da sala de aula, por exemplo, pouco se alterou. Carteiras enfileiradas, pessoas uma atrás da outra, dentro de uma sala retangular proporcional à quantidade de alunos (em torno de 40 m<sup>2</sup>, aproximadamente 1m<sup>2</sup> por aluno). Os indivíduos identificados estão articulados na realização de desempenhar funções específicas dentro de um espaço determinado, marcado pelo tempo (FLEURI, 2008, p.31).

Professores a frente e às vezes em cima de um tablado, lousa branca – verde – preta, giz ou canetão, com práticas pedagógicas cotidianas juntamente com uma perspectiva curricular legitimada na estruturação de um cenário escolar orientadas em sua rotina cotidiana de normas e regras (CORDEIRO, 2013, p. 33). Nota-se pouca diferença revendo fotos e documentários.

*Figura 1: Sala de aula século XIX e Sala de aula século XXI*



*Fonte: Escola Portuguesa<sup>2</sup>*

Se algum estudante do século XVIII ou XIX pudesse ser transportado numa viagem pelo tempo até os dias de hoje e, por acaso, caísse numa sala de aula, ele se encontraria no que lhe pareceria um ambiente familiar. Alguns detalhes poderiam parecer diferentes, mas muito seria reconhecido (CORDEIRO, 2013, p. 33).

Além de semelhanças, algumas diferenças, que nos permitem observar, se compõem no material do aluno. Além de poucos cadernos e livros, a inclusão do celular é acessório indispensável para muitos e muitas. Esse objeto é um retrato da atual era tecnológica em que vivemos. A escola pública, porém,

<sup>2</sup> Escola Portuguesa – Disponível em <<https://escolapt.wordpress.com/2017/05/06/a-escola-do-seculo-xix/>>

ainda tem suas dificuldades em conseguir aproveitar esta potencialidade em prol dos meios de pesquisa dos estudantes devida até mesmo aos recursos financeiros e estruturais.

A cibercultura faz parte de nosso novo cotidiano como quase que uma unidade de comunicação oficial que nos liga através da internet e das redes sociais. Em relação à cultura digital, Lemos afirma que,

“São tecnologias não apenas da transformação material e energética do mundo, mas que permitem a transformação comunicativa, política, social e cultural efetivamente. Porque nós conseguimos transitar informação, bens simbólicos, não materiais, de uma maneira inédita na história da humanidade” (LEMOS 2003, p. 136).

Já no currículo escolar tivemos muitas mudanças na grade de disciplinas. As matérias elencadas nessa estrutura denominada comum ou básica são determinadas pela legislação, tentando atender as necessidades do tempo em que se vive e as respostas que se buscam.

Nesse percurso, na formatação da grade curricular, novas matérias entraram e outras saíram. Umas mudaram de nome e outras foram extintas. Desde o latim, obrigatório até 1964 passando por educação moral e cívica<sup>3</sup> até bordado e horticultura, os alunos e alunas brasileiras já foram obrigados a estudar por fazerem parte da grade curricular. Matérias como história e geografia já foram conhecidas como Estudos Sociais (FREITAS, 2015). Algumas matérias foram suprimidas e recolocadas na grade curricular mediante interesses econômicos e políticos, dependentes da legislação e de quem estivesse no comando. Uma delas, o Ensino Religioso, nosso objeto de estudo, sempre esteve presente na grade curricular, entretanto, a inclusão

---

<sup>3</sup> A disciplina de Educação Moral e Cívica foi criada pelo Decreto-Lei nº 869, em 1969, e previa o culto à pátria, bem como aos seus símbolos, tradições e instituições. Extinta em 1993 pela lei nº 8.663, a matéria deveria constar durante o primário, hoje - ensino fundamental. Eram abordados, também, conteúdos que “aprimoravam o caráter do aluno por meio de apoio moral e dedicação tanto à família quanto à comunidade”. Os professores ensinavam a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítica e econômica do País. A disciplina de OSPB, criada pela mesma lei, era ministrada no segundo grau, hoje - ensino médio. Parte do conteúdo desta disciplina migrou para Estudos Sociais e História (FREITAS, 2015).

efetiva na sala de aula nem sempre aconteceu, diferentemente das outras disciplinas.

Ao longo do tempo, os modelos educacionais vêm sendo reformulados para atender as mudanças estruturais de uma sociedade exigente. Apenas a disseminação de saberes prontos, não é suficiente para nossa modernidade sendo importante criar dentro da escola novos espaços educativos. Privilegiar algumas relações em detrimento de outras como, por exemplo, a cooperação ao invés de competição, a aproximação, o diálogo, a tolerância, a solidariedade, a empatia, o cuidado ecológico em detrimentos da disputa, da separação, da discriminação, da intolerância, da exclusão (BARCELOS, 2012, p.52 a 54).

E isto pode ser alcançado quando se tem dentro da sala de aula e nas escolas um processo de ensino e aprendizagem que possa atender aos padrões de qualidade que se coadunem com estas exigências sociais através de práticas escolares que respondam a estas requisições.

De maneira geral o Brasil vive um contexto de reforma educacional desde os anos 1980 acontecendo mudanças significativas na educação, que influenciaram diretamente a educação nos dias atuais. A Constituição atual de 1988, a adoção da Progressão Continuada<sup>4</sup> legalmente em 1996, mas com prerrogativas anteriores, a atualização das Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e por fim, a criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Progressão continuada - SÃO PAULO, CEE, Secretaria de Estado de Educação. Indicação n.º 8/97, de 30.7.97. Institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Relatores: Francisco Aparecido Cordão e Nacim Walter Chieco. DOE, 1-8-97. É uma das formas básicas de ensino nas escolas fundamentais que permite que o estudante avance sucessivamente sem interrupções nas séries, ciclos ou fases, após adquirir as competências e habilidades exigidas. O período a que se dispõe esta aquisição é mais longo que um ano. As defasagens do percurso são atendidas por projetos de recuperação, por aulas de reforço. Ao final do período o aluno pode ser aprovado ou reprovado mediante avaliações internas. Durante o processo, o aluno tem que ter presença igual ou superior a 75%, caracterizando um curso presencial. O objetivo é regularizar o fluxo de alunos ao longo dos anos de escola, para superar o fracasso das altas taxas de reprovação. A ideia é que com isso, os alunos tenham acesso ao estudo, respeitando as dificuldades e o tempo de aprendizagens de cada indivíduo (MENEZES, 2001).

<sup>5</sup> Lei Federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo

No Estado de São Paulo, em particular, vários projetos foram implantados ao longo dos anos, sob a batuta de um único partido político – o PSDB, como o da “Escola Padrão”, implantado no início dos anos 1990, “A Escola dos Sonhos”, entre outros que não serão tratados nesta pesquisa.

A adoção do SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, adotado na mesma época, como forma de acompanhar o desempenho das escolas mediante a adoção da progressão continuada, persiste até hoje. Sofreu algumas modificações no decorrer do tempo entre elas a adoção de metas de qualidade divulgadas pelo IDESP – Índice do Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo<sup>6</sup>. Este sistema buscou a adequação de sua métrica junto ao índice Brasil, IDEB, medido através da Prova Brasil para efeitos de comparação. O objetivo principal deste acompanhamento é o de proporcionar melhores índices da qualidade do ensino público Paulista que também não iremos abordar aqui.

Estas medidas, eficientes ou não, perpassam pela sala de aula que nos remete a comparação de um grande laboratório, onde os protagonistas (professores e alunos), vulgos cobaias, por assim dizer, passam uma vez na vida, podendo marcar sua existência, sua trajetória e uma geração pelos erros ou por acertos advindos de seus resultados.

Destacamos então que a escola possui uma das melhores matérias primas: nossas crianças e nossos jovens se preparando para seu futuro, nosso futuro e trazer de volta a confiança na escola pública é um desafio. As famílias têm o direito de ter uma escola gratuita e de qualidade para seus filhos e filhas

---

para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- direito de ser respeitado pelos seus educadores; III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV- direito de organização e participação em entidades estudantis; V- acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência. Parágrafo Único: é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar das propostas educacionais.

<sup>6</sup> O IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, é um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (IDESP. Disponível em: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp). Acesso 8 de dezembro de 2018).



para que possam conseguir realizar seus sonhos através da educação. E as escolas têm o direito também de ter alunos e alunas bem-educados para que esse ciclo se complete e os objetivos sejam alcançados.

Temos claro os elementos fundamentais das instituições: família – primeira instituição socializadora onde se encontra também a instituição religiosa, o Estado – como instituição de controle social de caráter formal e os meios de comunicação social, para podermos compreender os aspectos que envolvem a educação enquanto instância de adequação do indivíduo, cujo sucesso é dependente também das práticas escolares adotadas em cada sociedade.

## 2.1 A Escolarização: Práticas Escolares Calçadas na Legislação

Quando pensamos em sala de aula, fisicamente falando, imaginarmos um espaço composto por janelas, portas, carteiras enfileiradas e uma lousa, como já discriminado anteriormente. Encontramos este ambiente na maioria das escolas públicas, entretanto, a sala de aula é muito mais que isso. A presença de crianças ou jovens, mais ou menos com idades próximas, constitui em um lugar onde se processa o conhecimento, desenvolve novos saberes, estabelece trocas e interações por ideias, pensamentos e opiniões diversas (CORDEIRO, 2013, p.98 e 99).

A sala de aula é onde o processo de ensino e aprendizagem acontece na prática, em uma relação de mão dupla entre aluno(a) e professor(a), ou pelo menos é o que se espera. Este espaço não é o único ambiente pedagógico, mas com certeza é um dos mais comuns e para chegar até ele, tem que se atentar sobre o contexto educacional brasileiro e toda gama de legislação que tende a reger esta relação.

Legislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de qualidade e fácil acesso a todo cidadão e uma iminente inserção no mercado profissional. Mas nem sempre se tornam realidade esses discursos. Milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola,

permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva.

Elucidando o percurso educacional, até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado em primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória e para o ensino médio (segundo grau), não obrigatório, previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, entre outras prerrogativas, “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PCN, 1997, p.13).

Nesta época, estudos apontavam elevados índices de reprovação e evasão evidenciando a “baixa qualidade do ensino, a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os educandos de baixa renda” (PCN, 1997, p.22). A análise destes dados apontou a necessidade de uma nova reestruturação educacional que pudesse melhorar estes indicadores e promover maior equidade educacional em todo território nacional.

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96 organizou-se uma nova estrutura em Educação Básica e Educação Superior. A primeira, formada pelos ciclos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A segunda, por graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Na escola, como forma de conter os altos índices de reprovação, a progressão continuada foi adotada como forma de equalizar a demanda escolar onde a avaliação do aluno acontece no final de cada ciclo do ensino fundamental, ou seja, na 4ª série e na 8ª série, da época, atendendo as competências estabelecidas para esta faixa de escolarização.

Os Ensinos fundamental e médio são obrigatórios, constituídos como dever do Estado e da família, já citado no parágrafo 205 da Constituição Federal de 1988, reforçada no artigo 2º da LDB com as mesmas obrigações:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

Com esta determinação, as famílias são obrigadas a manterem seus filhos e filhas matriculados e presentes na escola, enquanto menores de idade, ou seja, até completarem 18 anos de idade, sob pena de intervenção superior e penalidades estabelecidas. O cumprimento desta determinação é acompanhado pelas escolas em parceria com o conselho tutelar de cada região e da vara da infância e da juventude se o caso assim o requerer. Esta medida além de proporcionar a garantia da escola para todos, tem como objetivo diminuir a evasão escolar.

A configuração nesta estruturação conservou-se até a implementação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, onde então o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou o ensino fundamental de 9 anos entre outras deliberações (MEC, 2006, p. 1). Este novo modelo aumentou em um ano o tempo de convívio escolar com vistas a melhoria de qualidade de aprendizagem com a inserção da criança de 6 anos no 1º ano do ensino fundamental.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) através da resolução nº 3 de 3/08/2005 regulamenta esta ampliação onde, além de mudar a nomenclatura do percurso escolar, também altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB. A organização do Ensino Fundamental e da educação infantil a partir desta data tem as seguintes etapas:

- Educação Infantil: Creche de zero até 3 anos de idade; Pré escola: 4 e 5 anos de idade;
- Ensino Fundamental de nove anos: dos 6 aos 14 anos de idade sendo anos Iniciais (EFAI) de 6 a 10 anos de idade com duração de 5 anos contemplando do 1º ao 5º ano (antiga 4ª série) e anos finais (EFAF) de 11 a 14 anos de idade com duração de 4 anos do 6º ao 9º ano (antiga 8ª série). O ensino médio continuou seriado com 3 anos de duração da 1ª a 3ª série. O currículo

praticado dentro da sala de aula está baseado nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, em vigor a partir de 1997.

A progressão continuada, alvos de muitas críticas, entendida por muitos docentes como aprovação automática, também passou por uma reorganização através da Resolução nº 5 de 02/10/2014 dividindo o ensino fundamental em três ciclos – do 1º ao 3º ano; do 4º ao 6º ano; do 7º ao 9º ano, estabelecidos nesta legislação com a seguinte redação:

Artigo 1º - O Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, reorganizado em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem, com duração de 3 (três) anos cada, oferecido nas escolas estaduais, terá seu funcionamento regido pelo que dispõe a presente resolução (...).

Artigo 4º - Os Ciclos de Aprendizagem, compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, definem-se ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, na seguinte conformidade:

I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano;

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano;

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano<sup>7</sup>.

Com base neste contexto temos a estruturação do ensino público no Brasil calcada na legislação conforme descrito. A partir deste eixo legislativo as escolas se organizam para contemplar um ensino de qualidade com os objetivos determinados pela Constituição Federal e a LDB, principais legislações para a Educação pública. No estado de São Paulo todas as escolas são regidas por esta estruturação com as finalidades orientativas e diretivas que regem semelhantemente todo o ensino educacional estadual paulista (LUCK, 2009, p. 33).

Para o Estado de São Paulo a matriz curricular<sup>8</sup> referente aos anos iniciais não contempla o ensino religioso. Ele está estabelecido como

---

<sup>7</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução nº 3 de 3/08/2005 - artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB

<sup>8</sup> Fundamento legal em vigência: Resolução SE nº 81, de 16-12-2011. Para os anos iniciais, alterada pela Resolução SE nº 3, de 16-01-2014 republicada em DOE de 21-1-2014 ANEXO I Subanexo 2. Este documento não contempla aulas de ER para este ciclo de ensino. Disponível

fundamento legal da Resolução SE nº 81 de 16/12/2011 anexo II para o ensino fundamental anos finais.

Neste documento, para o 9º ano incluir 1 (uma) aula da disciplina de ensino religioso no quesito da somatória das 30 aulas semanais estabelecidas para este ciclo de ensino deve optar em diminuir de 6 (seis) para 5 (cinco) as aulas da grade de matemática. Esta decisão não cabe ao diretor de escola ou aos órgãos de ensino de qualquer instância, antes sim, deve ser obrigatoriamente oferecida às famílias que devem decidir ou não na matrícula de seus filhos ou filhas neste eixo de conhecimento conforme determina a legislação. Com o resultado desta oferta, a escola pode prosseguir com a formação anual das turmas que compõem a grade curricular educacional contemplando ou não, o ensino religioso.

Anualmente, a quantidade de disciplinas e a carga horária também são estabelecidas pela matriz curricular, que contempla as 25 aulas semanais para os anos iniciais, e as 30 aulas semanais para os anos finais do ensino fundamental. Neste espaço de tempo estão elencadas todas as disciplinas que compõem o ano letivo para o módulo de 40 semanas, totalizando 1.000 horas e 1.200 horas respectivamente para o período diurno.

Com a matriz curricular homologada e as turmas coletadas, se inicia o processo de atribuição de aulas, formação dos horários, homologação do calendário letivo e início das aulas. A partir daí os currículos determinados para cada nível de ensino, serão desenvolvidos pelos docentes durante todo o ano letivo aliado aos conhecimentos e a didática de cada um.

Entretanto, não é tão simples assim desenvolver o programa a qual cada turma está subordinada à vista do aprendizado dos estudantes. Hoje um dos maiores desafios é manter o interesse e a disciplina da classe, como também proporcionar a adequação curricular necessária, para correção de possíveis defasagens que se tenha adquirido no decorrer do percurso, além de outras situações inerentes ao processo como relacionamentos (CORDEIRO, 2013, p. 117).

O processo educacional consiste no desenvolvimento intelectual, social e moral do indivíduo, tendo como elementos o professor, o aluno, o sistema gestor, a família e a sociedade. A educação informal, que forma e sustenta o ser humano, é anterior à educação formal. Em decorrência, o professor é o grande articulador desse processo e de sua formação, e a continuidade desta é fundamental, com certa dose de interdisciplinaridade em seus conhecimentos (FREIRE, 2002, p.16).

É um grande desafio fazer propostas de políticas educacionais baseando-se apenas nas lições da literatura acadêmica ou em experiências bem-sucedidas. Há diversas alternativas para elevar o desempenho dos alunos. No entanto, os resultados das políticas educacionais dependem de forma crucial dos detalhes de intervenções, das características do ambiente em que atuam e da qualidade dos recursos humanos envolvidos. Isso implica dizer que não existem receitas prontas, o que torna difícil fazer retomadas de políticas que sejam válidas em ocasiões circunstanciais, mas existem alguns elementos comuns nas experiências do sistema.

Em essência, melhorar a educação é um processo de avanço baseado em um diagnóstico dos problemas e na avaliação contínua dos resultados. A avaliação tem duas funções fundamentais – permitir a identificação de problemas e a resolução deles (LUCKESI, 2002, p. 85).

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo e uma prática que está presente em todas as situações vivenciadas no cotidiano educacional. O ato de emitir julgamento de valor sobre algum objeto, ou processo pretendido, faz parte da atividade humana.

Não obstante, todos os resultados esperados na aprendizagem dos estudantes são acompanhados pelas avaliações internas que os classificam em aprovados e reprovados (SILVA, 1999, p. 67).

Nas avaliações externas, o aluno ou a escola de uma maneira equitativa, são submetidos ao Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), respectivamente, por exemplo, além de outros.

Em relação ao aluno, é indispensável conhecê-lo e tudo o que diz respeito a ele, deve ser de interesse do professor. A participação da família na relação com a escola é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem de nossos estudantes.

A educação, mais que um caminho é um percurso – e é um percurso feito na medida de cada educando e partilhado por todos. O aluno é o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou mero destinatário. Os professores não estão no centro da vida escolar, não é o sol do sistema curricular. Estão, relativamente aos educandos, em movimento de translação e circunevolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social de cada aluno (ALVES, 2001, p.120).

Conhecer e interagir no processo educativo por meio da gestão democrática na participação das reuniões de pais e mestres, ou ainda na participação dos colegiados que, junto com a equipe gestora da escola são os grandes responsáveis pela tomada de decisões, se torna um possível diferencial no ato de educar.

Esse conhecimento escolar, produzido pelos sistemas educativos, social e econômico, caracteriza-se pela relação entre os saberes e as práticas. Convém então refletir se a escola está preparando indivíduos que atendam às exigências do mercado de trabalho, atuantes em uma sociedade com problemas em várias áreas, com a inserção em estudos superiores e complementares.

Ainda, que o aluno possa ter construído autonomia suficiente para decidir democraticamente sobre o futuro político do País, atuando com cidadania haja vista que os cargos públicos dos governantes são escolhidos por eleição direta. Portanto, o povo pode decidir cobrar, acompanhar as ações dos dirigentes que escolhe em cada eleição, e ainda os destituir caso não venham a fazer o que se comprometeram quando candidatos aos cargos. Podem também acompanhar se as questões públicas estão sendo cumpridas conforme planejado, atendendo a legislação com eficiência e transparência.

A educação vem sendo reorganizada. Estamos passando por uma nova estruturação educacional com a atualização da Base Nacional Comum Curricular BNCC. Quando este processo for concluído, provavelmente o currículo oficial do estado de São Paulo poderá ser revisto para atender novas reivindicações, incidindo também na proposta pedagógica e nas práticas escolares que advém desta atualização. Atendendo todas as legislações que norteiam o sistema educacional, adentramos a sala de aula onde realmente o processo de ensino e aprendizagem acontece. Entretanto, para que o currículo seja desenvolvido é necessário um ambiente organizado e respeitoso, ainda desejado e perseguido pelos docentes continuamente.

#### 2.1.1 A Autoridade como Desafio

Desenvolver o currículo a que cada aluno e aluna têm direito é um compromisso. A questão da indisciplina e violência aparentemente tomaram proporções importantes, dificultando o trabalho do professor em sala de aula, cuja tarefa não é tão simples. Mas esta situação desorganizada é um sinalizador apontando que algo não vai bem e precisa ser corrigido.

A aula nada mais é que um contrato entre professor e aluno: um precisa ensinar, e o outro precisa aprender, resumidamente discorrendo. Entretanto, o contrato surge do diálogo entre as partes, a cumplicidade e a empatia. A competência do professor também pode ser incluída nesta relação apresentada pelo desenrolar das aulas e todo o planejamento que se espera para atingir o objetivo principal, o aprendizado do aluno.

O diálogo, principal ferramenta desta relação, é um importante instrumento na constituição do sujeito. Para Paulo Freire só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e das mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:



O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco se torna simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2002, p. 86).

Não atendidas estas premissas, a sala de aula pode se tornar em uma eclosão de conflitos de várias ordens. Uns aceitam passivamente a situação, outros irão contestar.

Com todo este cenário, a autoridade do professor como adulto e moderador da relação fica estremecida, e a partir disto, várias vertentes começam a despontar para tentar neutralizar os maléficos resultados que esta situação institui chegando-se até a exclusão, que isola e retira o(a) aluno(a) da classe ou da escola (CORDEIRO, 2013, p. 117).

Vivemos com certo declínio de autoridade confundido com liberdade. A crise de autoridade manifesta-se na família, na escola, na sociedade e na humanidade (ALVES, 2009, p. 63).

A palavra “autoridade” vem do latim *auctoritas* que por sua vez, vem do verbo *augere*, que significa aumentar. Tem também como raiz etimológica *auctor*, autor que, por conseguinte gera a autonomia. Uma conquista permanente alicerçada no esforço próprio no pensar e agir por suas próprias escolhas e consequências. Assumir responsabilidades e responder pelo que foi feito. A autoridade autoriza a ser. “A autoridade tem vocação para fecundar a liberdade”, desde que bem utilizada para esse fim (GUILLLOT, 2008, p. 13 e 14).

Nós humanos somos quase o único ser vivo que depende do outro para iniciar a trajetória da vida. A criança é totalmente dependente dos adultos que, pela lógica do nascimento, deveriam ser seus pais biológicos. Isso nem sempre é completo e garantido. Abandonar uma criança nem sempre está relacionado apenas a questões físicas e de sobrevivência, mas também as suas emoções, sensações e sensibilidades. No que tange sua responsabilidade enquanto mentor (Pai ou mãe), acompanhar seu crescimento e desenvolvimento caracteriza obrigação para os genitores. Favorecer a construção de uma

consciência que a possa levar a compreender aos riscos que ela está exposta. Fazer entender que obedecer ao adulto faz parte de uma conduta que a leva a se prevenir, proteger e se educar mediante as situações de perigos iminentes. “A proposta educativa deve ser clara, simples e, em certas situações, o essencial é dizer ‘não’ com discernimento, sem se culpar, nem se justificar ou se desculpar” (GUILLLOT, 2008, p. 39 e 40).

A criança deve ser educada na família, desde que não esteja privada dela. É nesse ambiente que ela inicia o processo de construção de sua identidade. Os adultos então são uma espécie de modelo, exemplo, que interfere nas percepções das crianças em suas fases de desenvolvimento. Palavras, atitudes e olhares são facilmente percebidos pela criança que tende a repetir o que apreendeu. Educar uma criança é tarefa complicada. Demanda vigilância de si e do outro. Mostrar-se presente, disponível, responsável e interessado, julgando com pertinência, no sentido de proibir ou estimular suas ações (GUILLLOT, 2008, p. 37 e 38).

Na escola os educadores esperam o cumprimento desta tarefa pela família, entendendo as reclamações de que a “escola tem que ensinar tudo”, até bons hábitos e comportamentos em um processo de transferência de responsabilidades e funções. Difícil separar o educar do instruir, pois quem instrui também educa. Caso existisse apenas o reduzido papel de instruir, as tecnologias da informação dariam conta disso sem a necessidade do professor. São educações diferentes em casa e na escola. Formar “crianças disciplinadas” que na escola seriam os “bons alunos” é um ideal muito difícil de alcançar (CORDEIRO, 2013, p. 119 a 121).

Um primeiro significado que costuma ser atribuído à noção de disciplina é a ideia de ordem. Neste sentido, na tradição filosófica que vem do século XIX, com Comte e os positivistas e que passa também por Durkheim, a disciplina, igualada a ordem, é entendida como um requisito, ou como um pressuposto para o pensamento ou para a realização de qualquer atividade racional (CORDEIRO, 2013, p.118).

A educação exige postura, regras e disciplinas pertencentes ao ambiente ao que se estão inseridos. Por se confundir em algumas situações e pessoas com o antigo autoritarismo, oriundo de um passado de dores, provoca uma distorção e medo em assumir posturas que possam coligar a um retorno a autoridade tradicional que desmantela. “A autoridade que destrói torna o outro refém” como um objeto de desejo (GUILLOT, 2008, p. 15).

A autoridade pode destruir ou construir dependendo de como for usada. Quando o comando sufoca, oprime ou anula, apropriando-se da pessoa formando-a e modelando-a para seu bem é uma ilusão. O desenvolvimento dessa educação diretiva, sem limites, até com boas intenções, podem implicar em ordens ou limitações do educando, no que tange o seu sentir, pensar ou existir por si mesmo. Esse tipo de autoridade parental ou professoral pode preparar futuros adultos submissos (GUILLOT, 2008, p. 31 a 33).

No contraponto da fuga de sua obrigação, alguns educadores se refugiam na permissividade excessiva e descontrolada, também destrutiva como a anterior. “A abdicação do adulto em relação à criança” baseada em uma generosidade irresponsável, provoca os mesmos danos a sua formação.

Nos anos 1970, uma vulgata se instaurou: não traumatizar a criança, não proibir, acabar com os tabus, dizer tudo, mostrar tudo, explicar, negociar, etc. Adultos com sentimento de culpa se puseram à escuta de seus filhos – o que, em si, é louvável -, mas confundindo facilmente necessidades, desejos e caprichos. (...) o surgimento da criança-rei. (...) Ocorreram efetivamente desvios, tanto nas famílias como em algumas escolas (GUILLOT, 2008, p. 15).

A autoridade que permite a construção do outro no sentido de sentir, pensar e existir por si mesmo provoca a formação de um adulto crítico, participativo e sensível. Entretanto, essa adoção não deve ser confundida com a permissividade, distinguindo o ser e o fazer, o respeito e a tolerância.

Educar exige renúncia, renúncia de si mesmo para o outro, renúncia de práticas adotadas que não sendo as melhores, precisam ser revisitadas para que estes modelos duvidosos possam influenciar esta nova vida a partir de seus exemplos.

“A disciplina deve ser reconhecida como uma questão central do ensino, cuja discussão é indispensável para todos aqueles que querem compreender melhor o que se passa dentro das salas de aula”. Os professores devem discutir, tematizar questões, treinar procedimentos e estratégias desde a sua formação (CORDEIRO, 2013, p. 137).

A equidade, estabelecimentos de regras claras, planejamento adequado das aulas deve estar muito bem apresentado para que a aula flua, alcance seus objetivos e o currículo possa ser desenvolvido.

São reflexões como esta que nos convidam a pensar na pluralidade que envolve a sala de aula, quando se quer pensar um currículo e práticas pedagógicas que busquem dialogar com o mundo vivido, respeitando as diferentes narrativas que são trazidas pelos educandos e pelas educandas para o espaço cotidiano da escola. E quanto mais interessante estes saberes, mais produtiva a aula e consequentemente mais prazerosa.

A sociedade de uma maneira até que por vezes oculta, solicita o que deve aprender o que precisa constar em seus históricos escolares, o que o mercado de trabalho oferece e necessita. E, em um percurso escolar sadio, com a educação igual para todos e todas favorece o alicerce desta concorrência sem discriminações sociais.

## 2.2 A Nova BNCC e sua Abrangência

A República Federativa do Brasil é o maior país em extensão da América do Sul e da região da América Latina em área territorial e quinto maior do mundo. Em relação à população, somos o sexto colocado contando com aproximadamente 209.300.000 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018).

Devido à obrigatoriedade para todos os brasileiros de frequentarem a educação básica, segundo o IBGE temos em torno de 48,8 milhões de estudantes em uma rede com mais de 186.000 escolas espalhadas por todo o país, com fácil e difícil acesso com mais de 2 milhões de docentes. E apesar de

todo este gigantesco panorama ainda tem em torno de 1,5 milhões de pessoas em idade escolar fora das escolas, infelizmente.

Com este cenário, torna-se fundamental definir o que cada um destes estudantes tem direito a aprender e a partir disto, definir uma estratégia que torne possível uma educação de qualidade para todos no Brasil, nas esferas federais, estaduais e municipais de ensino.

Atendendo esta necessidade, a Constituição Federal em seu artigo 205 determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF de 1988, artigo 205).

O artigo 210 reconhece a necessidade de fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF de 1988, art. 210).

Por fim, estabelecida no artigo 9º, Inciso IV da LDB onde afirma que cabe à União.

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 1996, art. 9º).

Complementando no artigo 26 que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB nº 12.796, 2013).

Como a LDB reforça a necessidade de se trazer a formação básica comum de amplitude federal, em 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para as primeiras quatro séries do ensino

fundamental, em 1998 para as quatro últimas e em 2000 para o ensino médio (MEC, 2009).

Na continuidade, o documento de diretrizes curriculares nacionais (DCN) gerais para a educação básica, Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, estabelece em seu artigo 14 a formação básica comum constituída de “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente” em consonância com a parte diversificada que enriquece e complementa a parte comum.

Este artigo elenca no item “f” o Ensino Religioso organizado como área de conhecimento indispensável, juntamente com as demais, ao exercício da cidadania, foco desta pesquisa.

Ainda assim, precisávamos de um documento que regulamentasse toda a educação Nacional fornecendo uma educação para todos, definindo o que toda criança e todo jovem brasileiro tem direito de aprender. Para tanto, em 2014 foi definido o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.050, de 25 de junho de 2014), com um conjunto de metas a serem alcançadas até 2024.

Entre um conjunto de 20 metas estabelecidas destacam-se em especial a meta nº 2 – que sugere a universalização do ensino fundamental de 9 anos e a meta de nº 7 – que propõe a melhoria do fluxo escolar e da qualidade da aprendizagem da educação básica em todos os níveis e modalidades medidas pelo IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica (SIMEC, 2015).

Com a intenção de atingir estas metas, se iniciou o processo de formação de um documento que contemplasse os saberes mínimos necessários e igualitários básicos para toda a população estudantil. A proposta objetivava a melhoria da Educação Básica, promovendo um documento comum para cada aluna e aluno da rede escolar.

O processo de produção da Base Nacional Comum Curricular já estava iniciado desde dezembro de 2012 na Secretaria da Educação Básica (SEB). Em julho de 2014, foi divulgada pela Diretoria a versão preliminar do documento com ênfase a uma educação de tempo integral. O ER foi incluído na área de Ciências Humanas, na primeira versão (CUNHA, 2016).

A direção da SEB foi modificada em 2014 envolvendo a continuidade da reforma curricular, optando-se por descartar o documento até então

apresentado. Sob a nova direção, e atendendo a portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, o MEC nomeou 116 especialistas de universidades, associações de educadores e técnicos da secretaria estadual e municipal da educação, todos listados pela portaria nº 19 de 10 de julho de 2015 e pela portaria nº 20. Na mesma data foram nomeados 14 nomes de professores universitários para coordenar a elaboração do novo documento (CUNHA, 2016).

Isto posto, em 16 de setembro de 2015 a BNCC foi divulgada sob autoria do MEC (Ministério da Educação e Cultura), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação). Submetida a consulta pública, com participação de aproximadamente 12 milhões de contribuições de pessoas de todo o Brasil, as sugestões foram avaliadas pelos conselhos de educação estadual e municipal originando a 1ª revisão do documento (BNCC, 2018, p.6).

A primeira versão foi debatida em 27 seminários, um em cada Unidade da Federação, com a contribuição de 9 mil professores e especialistas. Posteriormente foi encaminhada para aprovação no Conselho Nacional de Educação onde sofreu algumas modificações pontuais originando a 2ª versão do documento, ambas elaboradas no governo da então Presidenta da República Dilma Rousseff<sup>9</sup>.

Nestas duas versões, o documento incluía o ER com o estabelecimento de uma proposta para o ensino fundamental baseado na liberdade religiosa e nos direitos humanos, disseminados através de práticas pedagógicas calcadas no conhecimento, respeito e convivência entre os diferentes e as diferenças. Na diversidade dos fenômenos religiosos e não religiosos como o “materialismo, agnosticismo, ateísmo, ceticismo, entre outras, tendo em vista a educação para o diálogo” (BNCC, 2017, p. 168 a 173). Esta segunda versão foi levada ao Conselho Nacional de Educação e debatida em cinco audiências públicas, uma em cada região do país<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Correio Brasiliense, Acesso em 24/02/2019 – Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/escolhaaescola/mudancas-na-educacao-escolha-a-escola/>>.

<sup>10</sup> Disponível no site <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em 15 de dezembro de 2018

Após nova revisão, nasceu a terceira que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para a divulgação da 3ª revisão da BNCC, em 6 de abril de 2017. Sob a governança presidencial de Michel Temer o ER não estava contemplado no novo documento. A justificativa alegada pelo MEC, segundo seu secretário Rossiele Silva, discorria na questão da inconstitucionalidade em incluir na BNCC o ER haja vista que a definição dos conteúdos conforme estabelecido na LDB ser de competência dos sistemas de ensino estadual e municipal, não cabendo à União estabelecer uma base comum para esta disciplina. Alegou ainda, que a construção de sua proposta está limitada em nível estadual e municipal e não federal, divergindo da abrangência deste documento, alegando ainda a laicidade do estado (CANCIAN, 2005).

Esta decisão foi de caráter bastante polêmico fato que ocasionou uma ampla cobertura midiática trazendo também maior divulgação, participação da sociedade e maior conscientização sobre o valor e importância deste documento.

Com as discussões efervescentes sobre a exclusão do ER nesta versão, as opiniões se dividiram. Por um lado, entre os que apoiaram esta decisão, citamos Salomão Ximenes que defende um “metafísico ensino religioso não confessional” incluindo muitos outros defensores da laicidade na escola pública, afirma ele, na exclusão deste componente na grade curricular (XIMENES, 2017).

Luiz Antônio Cunha também se manifesta contrário à adoção do ER nas escolas. Em seu artigo, “A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum”, afirma em uma de suas conclusões que:

No que diz respeito ao componente curricular ER, a BNCC é incorrigível. (...). Se eu precisasse de apenas uma palavra para qualificá-la, seria impertinente (CUNHA, 2016).

Por outro lado, temos as contestações que foram feitas pelos pesquisadores, educadores e representantes das universidades que mantêm em suas pesquisas e grades curriculares a formação nesta área do conhecimento. Para Eduardo Brasil, secretário da CONER – Conselho de



Ensino Religioso do Estado de São Paulo, a decisão foi encarada como um “retrocesso”, negligenciando os avanços até então na desconstrução do ódio religioso pois conhecer a religião do outro favorece a tolerância e o respeito necessários para uma convivência de paz, pondera.

Para Valmir Biaca, professor de ensino religioso e técnico pedagógico da ASSINTEC – Associação Inter-religiosa do Paraná, afirmou que a base curricular contida na 2ª versão favorecia a construção dos conteúdos pedagógicos necessários ao conhecimento e não a religião. “Religião é igreja – objeto de fé, escola é conhecimento”, afirma ele.

Para a CNBB, em uma carta enviada ao CNE, afirma tratar-se de uma decisão inconstitucional devido ao não atendimento legal exigido pela LDB. A construção de uma base comum “evita diferentes interpretações que dificultam sua regularização e prática”, afirma (CANCIAN, 2005).

Mediante a estas e outras pressões, o conselho de governança sob algumas ponderações e justificativas apresentadas, quando da divulgação da 4ª e última versão da BNCC, o ER estava novamente contemplado, encerrando assim os debates oriundos de sua inclusão, para que a BNCC fosse estabelecida e assim concluída. Isto não deixou de ser uma vitória para os defensores do ER na BNCC.

Restava ainda avaliar a questão do acordo da Santa Sé, quanto ao caráter confessional ou não da disciplina de ER, também em discussão levada a decisão para o STF – Supremo Tribunal Federal.

Na audiência pública de 27 de setembro de 2017, o ministro Luís Roberto Barroso relatou que, de acordo com a legislação vigente, o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não confessional, garantindo a liberdade religiosa expressa na Carta magna.

Em contrapartida, o ministro Alexandre de Moraes, reiterou que em nada ofende a neutralidade do Estado autorizar o ensino confessional e interconfessional nas escolas, não contrariando a constituição ou mesmo o acordo da Santa Sé.

A decisão ficou por conta da deliberação favorável na questão da confessionalidade do ER nas escolas, garantido por 6 votos a 5 incidindo na

rejeição da Ação Direta de Inconstitucionalidade<sup>11</sup> (ADI) 4439 de 2010, decisão esta, que poderá ser contestada pelo ministro da educação se assim proceder após sua reavaliação (XIMENES, 2017).

Mesmo com esta instabilidade frente a articulação do ER, a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A partir disto, temos o prazo de dois anos para que a BNCC seja implantada como referência nacional e obrigatória para a elaboração e adequação dos currículos e propostas pedagógicas de cada Unidade Escolar em todas as redes de ensino e escolas públicas e particulares do território brasileiro.

O ER é uma das disciplinas mais antigas no currículo escolar no país entretanto no Brasil, não existe oficialmente uma diretriz nacional comum para esta disciplina capaz de produzir uma ação pedagógica autônoma e reflexiva, que respeite o pluralismo religioso, a diversidade cultural e étnica de seu povo.

Toda esta discussão resultou mais uma vez na manutenção do ER na grade curricular em atendimento a legislação. Entretanto, na sala de aula, poucas são as escolas no estado de São Paulo, que formam turmas e os motivos alegados por sua comunidade serão elencados no último capítulo desta pesquisa. Por ora, vamos nos ater à sua trajetória na escola pública do Brasil.

### 2.2.1 Trajetória do Ensino Religioso na Escola

Como apresentado no capítulo anterior, nossa trajetória educacional iniciou a partir da chegada dos portugueses no Brasil. A cultura indígena era transmitida oralmente, pela confecção de utensílios e inscrições rupestres. Não se tem registros de língua escrita no período que antecede a chegada dos

---

<sup>11</sup> “Em julho de 2010, a Procuradoria Geral da República ofereceu ao Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439 visando a concordata Brasil-Vaticano/Santa Sé. A ação pede que o tribunal interprete esse acordo e a LDB em função da Constituição, de modo a vedar o ER nas escolas públicas em caráter confessional ou mesmo interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas, ou seja, por elas credenciados. A justificativa evoca a Constituição vigente, que proíbe o Estado de manter relações de dependência ou aliança com cultos ou igrejas, ressalvado o interesse público, na forma da lei. Na hipótese de não ser possível interpretar a concordata de modo a sintonizá-la com a Constituição brasileira, a ADI pede que seja considerado inconstitucional parte do artigo 11 desse acordo, justamente o que especificou o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas” (CUNHA, 2016).

portugueses em nosso território. Como colônia de Portugal e a presença de alguns padres jesuítas e outras ordens religiosas nesta aportada, foi dado início a catequização dos habitantes da região. O objetivo era a doutrinação para cooptar mais fiéis para a igreja católica, assim como auxiliar na exploração de recursos e a colonização.

Uma educação focada exclusivamente na catequização. Foi assim que nasceu o embrião do ensino no Brasil, em 1549, quando os primeiros jesuítas desembarcaram na Bahia. A educação pensada pela Igreja Católica - que mantinha uma relação estreita com o governo português - tinha como objetivo converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado (AZEVEDO, 2018).

Em Salvador fundaram o colégio “Companhia de Jesus”, sendo conhecida como a primeira escola pública e gratuita de toda a rede pública Nacional. Essa ação religiosa constituiu o que podemos chamar de - a base da educação pública no Brasil, com os jesuítas nossos primeiros mestres neste processo de expansão educacional territorial, pelo menos durante os dois primeiros séculos de colonização (VIANA, 1945, p. 14 a 25).

Desde então, a escola é introduzida como forma de sistematização do conhecimento de nossas civilizações. Lembrando-se de nossos primórdios educacionais sabe-se que

(...) as escolas públicas e as particulares e étnico-comunitárias funcionavam, nas primeiras décadas após o início da colonização, em lugares improvisados, adaptados para abrigar a aula. Sua localização, no caso das zonas rurais, foi próxima a uma capela ou na própria capela – espaço social privilegiado na comunidade – ou, então, como nas sedes, em salas e residências familiares (de pais de alunos ou dos próprios professores), eram lugares emprestados ou alugados (LUCHESE e KREUTZ, 2012, p. 49).

Traçada uma linha do tempo quanto à evolução do Sistema Educativo Nacional do Brasil, percebe-se que até a primeira metade do século XIX, com ligeiras exceções<sup>12</sup>, a Política Educacional era feita pela Igreja Católica.

A escola para poucos era tida como instrumento de mobilidade social. Este fato limitava o acesso a todos os habitantes para não provocar um conhecimento necessário às lutas de liberdade e dignidade, temidos pelos senhores de escravos. Nesse período o ensino religioso era ministrado pelos jesuítas, pois, os mesmos eram que controlavam a educação no país.

Durante o Brasil colonial sob influência de Marques de Pombal, primeiro-ministro em Portugal, o ensino religioso passou a ser controlado pela coroa portuguesa. Foi nesta época (1759) que os jesuítas foram expulsos do Brasil. (VIANA, 1945, p.26).

Os primeiros professores eram os padres jesuítas começando assim a Educação formal (e letrada) brasileira. De 1549, quando o padre Manuel da Nóbrega (1517-1570) chegou ao nosso território na caravela do governador-geral Tomé de Sousa (1503-1579), até 1759, quando Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o marquês de Pombal, expulsou a Companhia de Jesus, a catequização e o ensino se misturaram (SCACHETTI, 2013, p. 1).

O ensino religioso neste período saiu do currículo e a grade curricular foi constituída por gramática, latim, grego, hebraico, retórica, matemática, entre outras, sem o controle da igreja. A gestão de Pombal favoreceu o aumento do controle político de Portugal sobre o Brasil. Conhecida como reforma pombalina, o ensino no Brasil continuou a ser cuidado pelo governo português. Com o fim da era “Pombal” (1750 a 1777), o ensino voltou a ser controlado por religiosos.

As determinações até este período eram tomadas pela família Imperial que detinham o poderio da Nação. Com a independência do Brasil em 1822, o povo passou a ser regido pelas constituições ao invés do poder real advindo da

---

<sup>12</sup> A política de marquês de Pombal era, por princípio, antijesuítica. Entretanto, por falta de material didático, muitos manuais e demais obras foram mantidos,

monarquia reinante. Em relação à Carta Magna, podemos relatar que tivemos sete Constituições:

Uma no Império (1824) e seis na República (1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Pode ser acrescentada ainda à lista a Emenda Constitucional no ano de 1969, tendo em vista o número de alterações realizadas na Constituição de 1967. Se cada uma teve suas peculiaridades, o conjunto desses textos foi marcado pela dissociação com o Brasil real (VILLA, 2011, p. 5).

Em 1824 tivemos a 1ª Constituição Política do Império do Brasil outorgada por D. Pedro I. Este documento determinava que a religião Católica Apostólica Romana continuasse a ser a religião da Nação. Esta lei, em seu artigo 5º, consagrava a liberdade de crença, porém, não de culto, restringindo outras manifestações em reuniões particulares ou domésticas (MORAES, 2003, p. 57).

Ainda no Império (1822-1889), formada por estrutura de classes, a escola era via de ascensão social, prestígio e integração em um período escravista (MORAES, 2003, p. 57).

A próxima Constituição Federal de 1891 era laica, não trazendo nenhuma menção a Deus, sendo o marco inicial da laicidade em nosso país (LAFER, 2018, p. 16). Neste período teve a separação da esfera pública da esfera privada. Como consequência, determinou-se também que o ensino público deveria ser laico e a liberdade de culto e de crença para toda a população (TORRES, 2002, p.529).

No final do Império, início da República (1889-1930), a Política Educacional Estatal permitiu que se criasse o Ensino Médio para o setor privado. Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde, com o desenvolvimento da industrialização, estruturou a Universidade, com a criação do Sistema Nacional de Ensino.

Nasce a Constituição de 1934. Neste período também foi gerado o Plano Nacional de Educação, competência dos respectivos níveis administrativos (federal, estadual e municipal), promovendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, enquanto o ensino religioso, que sempre fez parte da história

da educação no Brasil, era optativo. Na Constituição, em seu artigo 153 define que,

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrada 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 (CF, 1934, art. 153).

Neste período as aulas de ensino religioso eram comuns nas escolas, apesar da frequência facultativa, sendo ministradas por padres, ou pessoas que estudavam teologia ou ainda quem detinha alguma ligação com a igreja católica.

Paralelamente, as empresas começaram a crescer e a se multiplicar sendo importante a mão de obra especializada para atendimento das necessidades de produção. Isto alavancou o avanço na área educacional que, junto com a Constituição de 1937, obteve-se o ensino profissionalizante e a criação de escolas de aprendizagem de especialidades pelas indústrias e sindicatos. A disciplina de educação moral e política foram incorporadas obrigatoriamente, com importância também econômica.

Com a Constituição de 1946 e o que se seguiu nos anos 50: evolução de leis educacionais; novas propostas de ensino com a aprovação da Lei 4.024 – 1ª versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 determinando o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; serviços educacionais de iniciativa particulares subvencionados pelo Estado e a estrutura educacional mantida em ensino pré-primário, primário de quatro anos, ensino ginásial, colegial, ensino técnico e o Ensino Superior.

A versão da LDB em seu artigo 97 acrescenta a adoção do ensino religioso sem ônus para os poderes públicos. A partir desta determinação a ministração do ensino religioso ficou descaracterizada, surgindo como serviço voluntário, reduzindo o número de professores interessados na atribuição da disciplina. Consequentemente houve diminuição na formação de turmas em virtude das poucas opções de atendimento em muitas partes do Brasil.

A próxima Constituição de 1967 foi promulgada em meio à instituição da ditadura militar resultante do golpe militar de 1964. Devido ao autoritarismo desta versão em pouco tempo, em torno de um ano, ela foi alterada através do ato constitucional nº 5 de 1968 e pela ementa constitucional de 1969 sendo reconhecida por alguns como Constituição de 1969.

Ainda sob a égide desta Constituição, em 1971 a LDB foi atualizada como lei nº 5692. Em seu artigo 7º conta com a inclusão obrigatória nos currículos dos estabelecimentos às disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Em seu parágrafo único deste mesmo artigo, determina que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”. Entretanto, o “alargamento” da grade curricular dificultou a adoção do ER nas escolas mesmo sendo prevista como as demais. Isto devido ao tempo de permanência do aluno na escola ter continuado o mesmo, sem ser alterado em relação ao aumento da quantidade de novas matérias.

Neste caso, para atender o currículo educacional as aulas de ER foram praticamente suprimidas de muitas escolas públicas de uma maneira bastante significativa, alegando a falta de tempo necessário ao atendimento curricular.

O governo militar no Brasil (1964-1985), que iniciou com o golpe militar no então governo do Presidente da República João Goulart, enfrentou a resistência de parte da população. A resistência se manifestou na forma de letras de músicas, peças de teatro, nas artes em geral, em guerrilhas, sequestros e protestos. Inúmeros manifestantes foram presos torturados e mortos, alguns permanecem desaparecidos.

Do final da década de 1970 até meados da década de 1980 viveu-se um descontentamento em relação ao atendimento legislativo das necessidades e requisitos populares. Também durante esse período, iniciou a transição do governo militar para o governo democrático, com as manifestações em prol das “diretas já”.

Em 15 de março de 1985, José Sarney foi empossado Presidente da República sucedendo o então Presidente eleito, mas falecido, Tancredo Neves.

Somente em 15 de março de 1990, foi empossado o primeiro Presidente da República por voto direto após 21 anos de ditadura militar no Brasil (MEZAROBBA, 2010).

Com a busca de democracia e atitudes condizentes a esta nova forma de governo, é promulgada em 5 de outubro de 1988 a nova redação desta lei. Iniciando pelos direitos individuais, seguida pelos direitos coletivos e direitos sociais, a Constituição de 1988 é “batizada” como Constituição cidadã, pois trouxe vários benefícios trabalhistas, até então negligenciados pelo governo. Esses benefícios não trouxeram nenhum comprometimento à economia nacional ou para o mercado de emprego como alguns temiam.

Pela atual Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96 organizou-se a estrutura em educação básica e obrigatória, formada pelos ciclos de Educação composta pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio e a modalidade de Educação Superior.

Esta lei também instituiu a gestão democrática na educação, dando autonomia aos municípios, necessitando então de uma nova LDB, para dar conta das atuais decisões garantidas por este documento.

Na Constituição de 1988 o seu artigo 5 determina a liberdade de crença e de culto: "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias".

No artigo 19 constam as seguintes proibições para vigorar no Estado Brasileiro:

- I - Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
- II - Recusar fé aos documentos públicos;
- III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (CF, 1988, art. 5).



E em seu artigo 210, parágrafo primeiro, diz: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (MORAES, 2003, p. 58).

No texto da LDB 9394/96 volta-se a oferecer o ensino religioso sem ônus para os cofres públicos, ainda de caráter facultativo e aceitando as preferências confessionais do alunado ou de seus representantes legais, ressaltando suas escolhas no artigo 33 sendo,

- I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada 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 (LDB - Lei 9394/96, art. 33).

Entretanto, antes mesmo de sua publicação, em 1997, a LDB foi alterada pela lei nº 9475, passando a vigorar seu artigo 33 com uma nova redação.

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 (LEI nº 9475, 1997, art.33 da LDB).

Depois destas alterações aqui elencadas, a LDB nº 9394/96 manteve sua redação de 1997 conservando o ensino religioso na grade curricular nestas condições até 2009.

Em novembro de 2008, o Congresso Nacional aprovou o acordo Brasil – Santa Sé, assinado pelo executivo nesta data. Este acordo em seu artigo 11 determina que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (LDB - Lei 9394/96).

A história mostra o percurso legislativo social, educacional, mais precisamente do ensino religioso na educação brasileira. Entretanto, a adoção desta disciplina nas salas de aulas do Brasil como aponta a legislação não foi tão tranquila e linear. Existem algumas diferenças entre os próprios estados brasileiros na interpretação da lei e na implantação desse atendimento nas escolas.

Os debates e esforços sobre as concepções e adoção do ER no Brasil são plurais. Entre os que defendem e os que criticam a presença do ER na grade curricular as justificativas se avolumam. Paralelamente a este cenário, a BNCC está sendo implantada e configura o ER como área do conhecimento, portanto, este é só o começo de grandes movimentações que ainda estão por vir.

### 3      **CAPITULO III – O ENSINO RELIGIOSO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO**

Muito se discute sobre a inclusão do ER como área do conhecimento. A importante renovação de um novo conceito do ER, com definições claras de seus conteúdos, da formação docente, de sua transposição didática e sua metodologia fornecem à escola subsídios para a produção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Neste ponto, vários foram os debates na elaboração e abrangência do ER na BNCC. Mediante os resultados destes debates e a busca por um consenso, a BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação - MEC, o Conselho Nacional de Educação – CNE e o Conselho Pleno – CP.

A Resolução CNP/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 instituiu e orientou “a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Esta determinação atende os artigos 105 e 210 da CF de 1988, a LDB em seus artigos 2º, artigo 9º inciso 1º, artigos 22, 23, 26, 27, 29, 32 e 90 e atende também o PNE em suas metas 2 (2.1 e 2.2) e 7 (7.1).

Esta resolução<sup>13</sup>, entre outras prerrogativas, resolve, destacando em seu capítulo 1 (um), artigo 1(um), nas disposições gerais que

A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

---

<sup>13</sup>Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em 1 de janeiro de 2019

Em seu parágrafo único destaca que,

No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários (RES nº 2/2017).

No capítulo IV desta resolução (nº 2/2017), dirigindo exclusivamente para o Ensino Fundamental, em seus 4 artigos, do 11 ao 14, é orientada a necessária articulação da trajetória desenvolvida na educação infantil e a possibilidade de avanços significativos e contínuos nas experiências educacionais do ensino fundamental do alunado, determinando o foco das ações pedagógicas descritos nos currículos e propostas para a formação integral dos estudantes.

Organizado em áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, este último admitido também como área do conhecimento na 4ª versão da BNCC legitimado nesta resolução, é sua condição legal atual.

As competências para cada área do conhecimento estão elencadas individualmente, preservando suas especificidades, entretanto juntas o texto contempla o possível favorecimento da “comunicação entre os vários saberes dos diferentes componentes curriculares”, cujas intersecções objetivam a formação do (a) aluno(a) (RES nº 2/2017, §1º).

Para o ER, ainda nesta alínea, estas novas diretrizes legais adotam competências que permeiam entre o conhecimento, a compreensão, o respeito, a valorização e a convivência com a pluralidade das expressões e manifestações religiosas e seus diferentes aspectos estruturantes das várias tradições e movimentos no ponto de vista “científico, filosófico, estéticos e éticos”. Enfoca o favorecimento do diálogo inter-religioso, discutindo, problematizando e agindo em situações de intolerâncias, discriminações e violências, assegurando os direitos humanos de todos os cidadãos, na

propagação da cultura de paz. No final deste parágrafo enfatiza sua oferta nas unidades escolares de matrícula facultativa conforme prevê a LDB, já discutido nesta pesquisa.

Um importante diagnóstico comparativo se observa no tocante as competências elencadas na legislação para o ER, sendo proposto como agente formador do sujeito e a integração dos saberes. As demais disciplinas têm um viés mais focado na informação.

Esta redação proposta na resolução nos leva a refletir tanto na questão curricular quanto a formação esperada do profissional responsável pela disciplina do ER. Suas práticas pedagógicas podem ser norteadas no tocante a qualidade do trabalho abrangendo a transdisciplinaridade, buscando a minimização de conflitos e divergências que por ventura possam existir quanto à transposição pedagógica em sala de aula. A transdisciplinaridade lança o olhar sobre o fenômeno religioso não confessional cuja base epistemológica é a Ciência da Religião. Afonso Soares, sobre a adoção da transdisciplinaridade, pressupõe que:

Esta abordagem possibilita a análise diacrônica e sincrônica do fenômeno religioso, a saber, o aprofundamento das questões de fundo da experiência e das expressões religiosas, a exposição panorâmica das tradições religiosas e as suas correlações socioculturais (SOARES, 2009, p.13).

Continua dizendo no mesmo trecho que se trata de um “enfoque multifacetado”, buscando luz na “Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião”, que possa contemplar, simultaneamente, o “olhar da Educação”. Esta dialógica fornece a perspectiva proposta na área de conhecimento favorecendo o que a resolução propõe como “as práticas do respeito, do diálogo e do ecumenismo entre as religiões”. Estes fatores incidem na “formação integral do ser humano” em uma “educação de caráter transconfessional” existente na sociedade hoje, contemplando sua pluralidade (SOARES, 2009, p.13).

No capítulo V desta resolução (nº 2/2017), as disposições finais e transitórias, determinam o alinhamento dos currículos e propostas pedagógicas à BNCC para todas as escolas, preferencialmente até 2019 chegando ao máximo até início de 2020.

Ressalta também a formação e adequação do professor na perspectiva da valorização do profissional da educação em sua ação docente, a atualização do ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes atendendo a matriz de referência aprovada na BNCC e do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Sua validade está limitada até 5 (cinco) anos após o prazo de aprovação, devendo então ser revista, no final de 2022, aproximadamente.

O Alinhamento do currículo do ER é bastante esperado lembrando que a legislação (LDB) incumbiu cada Estado de organizar seus próprios currículos explicitados em seu artigo 33 orientando que seja assegurado “o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, isto em 1996/1997.

Fazendo uma retrospectiva, com base nesta orientação, a responsabilidade recaiu sobre o sistema de ensino das respectivas SEE ou SME – Secretarias Estaduais ou Municipais da Educação cujo conteúdo é definido por cada escola de cada estado ou município.

Consoante a este fato, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda em 1998, através da Resolução nº 2, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, definindo que o Ensino Religioso como área de conhecimento é de caráter não confessional.

À época da elaboração dos PCNs, como não havia um documento específico para o ER, o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino religioso aproveitando a necessidade de uma diretriz instituiu o PCNER, editado em 1997, nos mesmos moldes das disciplinas da grade curricular, trazendo alguns direcionamentos para o trabalho em sala de aula, de grande valia, ressaltamos.

A constituição deste documento contou também com a participação de vários professores de ER do país, especialistas e instituições de ensino

superior como o MEC, o CNE, teólogos e muitos estudiosos. Estas participações favoreceram a representação do pensamento de grande parte da sociedade civil e religiosa na construção de uma identidade para o ER (PIOVEZANA, 2017, p.208), marco da trajetória do ER no Brasil,

Em 2009, foi publicada a 9ª edição do PCNER, com novo design, mas sem adequações ou atualizações, pois este documento, feito a muitas mãos, se constitui num marco histórico na caminhada em prol do Ensino Religioso no Brasil e, como tal, faz parte da memória dos educadores e educadoras de todo o país (FONAPER; PCNER, 2009).

Isto vem se mantendo, fato que em 2010 o ER tenha sido sustentado como uma das cinco áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, através das Resoluções nº 4 de 13 de julho de 2010 e nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (DESCHAMPS, 2017, p.10).

Mas, pouco se caminhou de fato na rede pública devido principalmente a esta falta de clareza quanto à sua proposta educacional. Tanto que, no momento, o grande desafio para a consolidação do ER na BNCC é de notória importância ainda na orientação da elaboração dos currículos de Ensino Fundamental por parte dos sistemas municipais e estaduais de ensino,

A falta de diretrizes curriculares nacionais para a formação docente em Ensino Religioso é uma das principais razões para a incipiente oferta desses cursos. Em vista disso, é oportuno que os organismos responsáveis pela normatização e pela criação de políticas de formação docente rapidamente atuem na definição de diretrizes e no estímulo para a oferta de licenciaturas em Ensino Religioso em todo o território nacional (CECCHETTI, 2017, p. 18).

Estas discussões abrangem especificamente escolas públicas. A redação do artigo 20 da LDB orienta que as escolas particulares estão fora desta abrangência em oferecer ou não as aulas de ER. As escolas confessionais têm sua ideologia própria e a família decide ou não se quer a proposta nesta escola antes da matrícula.

Quanto ao professor, espera-se formação condigna quanto ao trabalho executado em sala de aula alicerçado pelo acervo didático oferecido na renovação da literatura de apoio.

Entendemos, segundo Afonso Soares, que é “tarefa inadiável de investir no apoio aos docentes da disciplina, incentivando sua capacitação específica” (SOARES, 2009, p.2). O curso de Ciência da Religião da PUC, na qual o prof. Afonso foi coordenador, tem em sua proposta acadêmica a tarefa de “produzir conhecimento aprofundado sobre o campo religioso em suas mais diferentes dimensões religiosas”, as sistemáticas e as empíricas.

Como resposta a esta necessidade, Soares comenta sobre o pertinente aumento das oportunidades oferecidas no Brasil para “cientistas da religião habilitados ao ER”, cujos principais objetivos contemplem grandes temas nesta disciplina que versem sobre o conhecimento de “elementos básicos do fenômeno religioso a partir da experiência do aluno”; conhecer as tradições religiosas em suas diferenças e semelhanças em uma sociedade culturalmente formada com matrizes religiosas diversas com seus valores éticos e práticas morais como também,

Apresentar a religião como uma referência de sentido para a existência dos educandos e como um fator condicionante para sua postura social e política; elucidar a problemática metodológica, curricular e legal do ER; e, finalmente, explicitar os processos de constituição, identificação e interação das denominações religiosas em seus diferentes contextos (SOARES, 2009, p. 2 e 3).

Ainda como respaldo das discussões preeminentes no tocante ao ER desta resolução nº 2/2017, o artigo 23 ressalta que o “CNE, mediante proposta de comissão específica, deliberará se o ensino religioso terá tratamento como área do conhecimento (que engloba várias disciplinas), aumentando o campo de atuação e consequentemente, de conhecimento, ou como componente curricular (sendo uma das disciplinas) da área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental”, neste caso, uma abrangência um pouco mais diminuta. Isto nos remete a aguardar ainda os encaminhamentos e discussões futuras



para então consolidar sua efetiva presença na BNCC e em quais proporções e perspectivas educacionais.

Infelizmente este artigo 23 citado aqui, vem novamente suscitar as incertezas e intermináveis discussões frente sua situação nas escolas públicas brasileira. Além de não levar em consideração a grande religiosidade que assola o povo brasileiro de uma nação em sua maioria cristã, também adia as discussões sobre tolerância religiosa que tanto dependemos, entre outros fatores, como requisitos para uma convivência de harmonia e paz.

Temos algumas incertezas na adoção de uma suposta sequência ideal para a continuidade de nossos estudos neste capítulo quanto a ordem de discussão entre o currículo, a formação docente e a transposição didática. Estes assuntos logicamente ordenados pressupõe a continuidade necessária de garantir uma melhor interpretação do modelo de ER que nossas escolas precisam, garantindo fundamentações menos discutíveis e mais favoráveis na aceitação de sua causa.

Uma boa argumentação minimiza os efeitos de quem por ventura as contradizem na esgelha educacional e coaduna com o fato de que a ação social da escola é formada pelo tripé entre ciência, ensino e aprendizagem. Então, “educar é conduzir pelos caminhos do conhecimento na busca da autonomia intelectual e política” (PASSOS, 2007, p.41), na qual incluímos o ER para fazer parte deste processo.

No próximo tópico, faremos um pequeno relato sobre a população brasileira. Seguiremos por discursar sobre a escola, sobre os professores, sobre cursos e capacitações oferecidas. Elucidaremos como a educação pode contribuir na formação dos educandos de uma maneira mais completa, incluindo não só a questão técnica de saberes elencados na aquisição do conhecimento escolarizado, mas também na formação humana.

### 3.1 Modelos na Área Educacional de Ensino Religioso Adotados no Decorrer do Tempo

A religiosidade que marca o povo brasileiro em continuidade com tudo o que acontece permite-nos refletir que as pessoas são os atores principais de nossas indagações, portanto, neste momento vamos adentrar as veredas sagradas e profanas que o ser humano encontra em seu existir.

O percurso histórico deste componente curricular está dentro de um cenário de grandes disputas. No período colonial, sua presença esteve ligada a questões religiosas, tanto no sentido dos ensinamentos do catolicismo quanto na perspectiva da formação moral do indivíduo. No período imperial, sua concepção esteve ligada ao respeito da diversidade cultural e de crença do povo brasileiro. No período republicano, a partir de 1889, estabeleceu a separação da igreja e do estado dando início à liberdade de culto e do pluralismo religioso (JUNQUEIRA, 2013, p.6).

Sua entrada na escola, a partir da década de 1930, foi em decorrência de negociação entre a Igreja Católica e o Poder executivo brasileiro, adotado como forma do episcopado apoiar Getúlio Vargas como Presidente da República. Esta inclusão foi discutida na ótica da religião não permitindo uma leitura escolarizada na forma de ensino e aprendizado como qualquer outra área do conhecimento (JUNQUEIRA, 2013, p.2),

A década de 1990 foi marcada por grandes transformações, principalmente devido à revisão do artigo 33 da LDB. Com a nova redação, o ER passou a ocupar um olhar pedagógico e não confessional de sua proposta escolar sendo então, ministrada por professores.

Era o começo da construção de uma nova perspectiva curricular visando garantir ao educando o diálogo, a diversidade e a tolerância religiosa, considerando o pluralismo cultural. Por tratar-se de um processo relativamente recente, apresenta-se ainda em crescimento, quando comparada com os demais componentes curriculares. Muitas escolas ainda adotam o modelo catequético ou teológico, como também contratam professores sem a devida formação na área.

Ressalta-se, entretanto, a incessante luta na conquista da ruptura do ensino com o viés doutrinário e monocultural oferecido por muitas décadas para o ER, em busca de um modelo no sistema escolar que atenda às necessidades de uma escola emancipadora e autônoma (SILVA, 2018, p. 3 a 5).

Dentro destes paradigmas apontados, podemos destacar alguns modelos de ER adotados pelas escolas e que foram aparecendo ao longo do tempo. Passos discorre sobre três modelos, sabendo que não são os únicos, sendo: o catequético-doutrinal; o teológico ecumênico e o da Ciência da Religião (PASSOS, 2007, p. 51).

Soares complementa esta tipologia comentando que:

Giseli do Prado Siqueira identifica quatro modelos de ER: o modelo confessional, ligado a uma religião; o ecumênico, organizado entre as denominações cristãs; o modelo baseado no estudo do fenômeno religioso, sugerido pelo *Fonaper* e um quarto, que define o ER como educação da religiosidade, tendo como base o pensamento de Paul Tillich e W. Grün (*apud* PASSOS, 2007, p. 51).

Convém ressaltar a falta de direcionamentos curriculares deixando a deriva o tratamento dispensado ao ER nas escolas. O nível de ambiguidade, também advém pelo próprio nome – Ensino Religioso – “que dá margem a que se confunda com uma proposta didático-pedagógica de caráter ético e civil, com interesses catequético-doutrinários de certas instituições e segmentos religiosos da população” (SOARES, 2009, p. 4).

Lembramos a importância do fenômeno religioso para o entendimento da realidade social como também sua oferta para o conhecimento dos valores religiosos de nossa cultura, portanto, indispensável nas escolas.

O estudo da religião se torna uma via indispensável na tarefa urgente de educar para a convivência universal, e mais, para a sobrevivência humana e ecológica em tempos de crise planetária. O conhecimento das alteridades religiosas é um objetivo educacional sem o qual não se podem conhecer verdadeiramente as

particularidades e a totalidade que compõem nossa vida sempre mais globalizada e, com maior razão, a lógica religiosa inerente a muitos conflitos mundiais em franco curso ou, clinicamente, anunciados por certos blocos de poder (PASSOS, 2007, p. 125).

Em nosso percurso educacional, o primeiro modelo utilizado foi o catequético adotado no Brasil nas escolas públicas e privadas. Seu surgimento ocorreu devido à própria colonização brasileira e a força da religião católica vinda com os colonizadores. Este modelo revela conteúdos e métodos doutrinários com o objetivo da expansão de crenças, cujo viés orientativo é o da religião católica, organizado pela igreja Católica Apostólica Romana (PASSOS, 2007, p.54).

Seu objetivo principal recaiu de início na expansão das igrejas e perdurou (ou perdura) por longos anos baseados na relação de aliança entre Igreja – Estado. De responsabilidade dos representantes das confissões religiosas, sua proposta incide em um ensino tradicional sobre a doutrinação para formação do homem religioso e na educação moral (SOARES, 2009, p.9).

O modelo teológico foi uma evolução do modelo catequético para atender uma sociedade plural e secularizada, apresentando uma perspectiva de cosmovisão plurirreligiosa e dialógica com as diferentes manifestações religiosas sob bases antropológicas (PASSOS, 2007, p. 54).

Ainda com objetivo de educação moral e de formação religiosa do cidadão foi entendido como catequese disfarçada, induzida pelos representantes das confissões religiosas que ministravam seus conteúdos aos alunos (SOARES, 2009, p. 9).

O último modelo abordado por Passos e Soares é o da Ciência da Religião que fornece elementos epistemológicos e metodológicos para o estudo e o ensino da religião. Neste modelo, o objetivo principal é inserir esta disciplina com autonomia e autenticidade no cenário educacional como qualquer outra matéria elencada nos currículos escolares (PASSOS, 2007, p. 54).

Esta proposta sugere o rompimento de um ensino focado no viés doutrinário e monocultural em uma sociedade plural. Aborda a transreligiosidade para a educação do cidadão com responsabilidade científica, formação do corpo docente compatível com as exigências escolares em uma proposta pedagógica de ensino (SOARES, 2009, p. 9).

Apesar de grandes avanços, as dificuldades continuam, a atuação no ER ainda tem resquícios de seu proselitismo com a difusão de crenças e valores confessionais tornando-se um obstáculo ao pluralismo religioso, o respeito a diversidade no cotidiano escolar e no “constante propósito de promoção dos direitos humanos” (CECCHETTI, 2017, P. 17)

Junqueira mais uma vez defende a proposta interdisciplinar do ER nas escolas contribuindo para a formação integral do estudante para o exercício da cidadania, pautado no “desenvolvimento de uma vivência e uma filosofia de vida fundamentada na ética, na justiça, nos direitos humanos e na defesa da dignidade do ser humano”. Sua contribuição abarca nas descobertas da existência humana, na formação de valores fundamentais, “levando em conta a visão religiosa do educando” (JUNQUEIRA, 2013, p.104).

Uma das conquistas na contemporaneidade foi o direito à cidadania, proposto na carta dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos elaborada na Assembleia Nacional Francesa (1789). Posteriormente, esta concepção foi resgatada pelas nações modernas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pela qual cada cidadão tem o direito de expressar-se diferentemente, portanto, o pluralismo na sociedade não é um problema, mas um contínuo aprender a viver (JUNQUEIRA, 2013, p. 19).

Uma identidade que se caracterize pela apropriação e difusão do conhecimento do fenômeno religioso com vistas a contribuir para que as crianças e adolescentes descubram o sentido da sua existência e possam desenvolver uma postura da busca constante de novos conhecimentos. De fazer valer a função da Educação Básica, de garantir a base para as pessoas viverem e interagirem com a sociedade da qual pertencem, complementa Leonel Piovezana (PIOVEZANA, 2017, p.208 e 209).

### 3.1.1 Panorama Brasileiro Sobre a Adoção do Ensino Religioso nas Escolas Públicas

Devido a grande repercussão midiática sobre a adoção ou não do ensino religioso na BNCC, principalmente na divulgação da 3ª versão onde o componente não foi inserido na base, provocando várias manifestações de ambos os lados, o jornal “O Globo” publicou uma matéria sobre o panorama brasileiro nas escolas públicas, divulgada em 30 de setembro de 2017, sendo comentada na sequência por regiões do Brasil.

Estes dados, segundo a reportagem de Ana Carolina Moreno, foram informados pelos governantes ou seus representantes, portanto, merecem certa notoriedade nesta pesquisa, sendo relatado em sua maioria, na íntegra, com pequenas ressalvas, devido ser um texto objetivo e claro (G1, 2017)<sup>14</sup>. Como o estado é laico, cabem a seus dirigentes atenderem a legislação de forma regionalizada, sendo o que veremos a seguir.

- Situação da Região Norte, que contempla os Estados de - Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

- **ACRE:** De acordo com dados da Secretaria de Educação do Acre, o ensino religioso nas escolas estaduais é não confessional. "Os professores que dão as aulas são contratados e efetivos do estado e, geralmente, são professores de história e seguem uma cartilha que foi confeccionada em parceria com o Centro Ecumênico." Como são funcionários do Estado, são pagos com recursos públicos e dão aula de ensino religioso aos alunos uma vez por semana, totalizando uma carga horária de 40 horas por ano. "O Acre deve permanecer com o mesmo formato que já é praticado nas instituições (não confessional)."

---

<sup>14</sup> Matéria publicada em 30/9/2017. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/quase-todas-as-redes-estaduais-proibem-professores-de-ensino-religioso-de-promoverem-uma-so-crenca.ghtml>. Acesso 15/11/2018

- **AMAPÁ:** A Secretaria Estadual de Educação do Amapá informou que as escolas estaduais oferecem o ensino religioso não confessional "como parte integrante da proposta pedagógica da escola", para o ensino fundamental regular e do EJA, de uma hora-aula semanal. Além disso, "todas as escolas que possuem ensino fundamental, cerca de 296, são obrigadas a ofertar o ensino religioso, sendo que a disciplina é obrigatória para a escola e facultado para o estudante". Quanto a nova BNCC, o Amapá afirmou que "aguarda o desencadeamento da discussão" e que "começará a se organizar para as possíveis mudanças, dentro do contexto da liberação do STF".

- **AMAZONAS:** A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas afirma que optou pelo ensino religioso não confessional por entender "a importância de se garantir o respeito à diversidade religiosa, sem imposição de dogmas ou pretensão de conversão da comunidade escolar". Segundo a secretaria, o ensino religioso "contribui para a formação global dos alunos, levando-os a compreender e a respeitar a crença de todos, além de perceber a pluralidade de nossa sociedade, e aprender a conviver com as diferenças na busca pelo bem comum". As aulas são oferecidas aos alunos do 1º ao 9º ano do fundamental com carga horária de 40 horas anuais, com uma aula por semana.

- **PARÁ:** O Pará tem a carga horária mais alta para as aulas de ensino religioso. São ministradas duas vezes por semana. A Secretaria Estadual de Educação informou que o ensino integra a grade do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Atualmente, a secretaria diz ter 180 professores concursados atuando no ensino religioso com Licenciatura em Ciências da Religião. Devido aos direcionamentos da BNCC, vai "estudar a questão e instruir sobre as atividades pedagógicas adequadas à decisão judicial".

**RONDÔNIA:** De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o ensino religioso é do modelo não confessional, oferecida aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de forma optativa, sempre antes ou depois das aulas

regulares. Atualmente, há 420 escolas estaduais em Rondônia, e 217 mil alunos, segundo o Censo Escolar de 2016.

- **RORAIMA:** O modelo de ensino religioso em Roraima é não confessional, segundo a Secretaria Estadual de Educação. "As aulas são trabalhadas como ciências. São ministradas como história da religião, sem dar tendência a alguma religião, é algo de uma forma mais ampla." As aulas acontecem uma vez por semana e dura uma hora. Além disso, "são ministradas por pedagogos, historiadores e professores de outras formações, dependendo da carga horária livre de cada profissional".

- **TOCANTINS:** Segundo a Secretaria Estadual de Educação, o ensino religioso no Tocantins tem natureza não confessional: "Os professores são contratados e pagos pelo Estado independente da religião". A disciplina apenas é ofertada na rede estadual no ensino fundamental, em uma aula semanal de 50 minutos. Algumas escolas que não fazem parte da rede pública, mas têm convênio com a rede estadual, podem ser administradas por associações religiosas que têm autonomia para oferecer ensino religioso tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio de maneira confessional. Neste caso, "o Estado paga por meio de convênios" o salário do professor.

- Situação da região Centro-Oeste que contempla os Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal.

- **GOIÁS:** A Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás informa que o ensino religioso "tem por base os eixos, conteúdos e expectativas de aprendizagem apresentados no Currículo Referência da Rede", no modelo não confessional, com matrícula facultativa. Porém, em Goiás, as escolas estaduais "não são obrigadas a lecionar ensino religioso". Caso a escola ofereça a disciplina, a carga horária deve ser de uma aula de 50 minutos por semana. A secretaria diz ainda que as aulas são ministradas no contra turno, ou seja, fora do horário regular.



- **MATO GROSSO:** Em Mato Grosso, a secretaria afirmou que o ensino religioso não é confessional e é ofertado de maneira facultativa nas escolas estaduais de ensino fundamental (que vão do 5º ao 9º ano). "A oferta da disciplina assegura o respeito à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. O ensino religioso, como conhecimento humano, visa subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas." Além disso, a secretaria diz que "para que a unidade escolar ofereça a disciplina é necessária a formação de uma turma de no mínimo 25 alunos", e que a duração é de uma hora aula por semana, "dada por um professor efetivo ou contratado".

**MATO GROSSO DO SUL:** Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, o ensino religioso é oferecido nos anos finais do ensino fundamental e facultativo aos alunos, com exceção de seis colégios religiosos conveniados à secretaria, onde as aulas de ensino religioso são obrigatórias, sendo administradas por associações que podem ser religiosas. O representante da secretaria não deixou claro se o ensino religioso é confessional nestas seis escolas, mas diz que ele é obrigatório a todos os alunos. Caso os alunos dos demais colégios optem por assistir às aulas de ensino religioso, eles precisarão cumprir uma carga horária com 67 horas a mais que a dos demais colegas por ano. De acordo com o Referencial Curricular do ensino fundamental do Mato Grosso do Sul, o ensino religioso deve buscar "a formação integral do cidadão, assegurando-lhe o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil, vedando qualquer forma de proselitismo e observando uma prática educativa pautada no fenômeno religioso por meio das ciências da religião".

- **DISTRITO FEDERAL:** A Secretaria de Educação do Distrito Federal afirmou que "o ensino religioso nas escolas da rede pública é não confessional, pois não está vinculado a igrejas ou confissões religiosas" e que seus professores

são concursados. As aulas ocupam uma hora semanal e "são ministradas no horário normal de aula dos estudantes", de maneira facultativa.

- Situação da região Nordeste que engloba os estados da Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, e Sergipe.

- **ALAGOAS:** A Secretaria Estadual de Educação de Alagoas afirmou que "o ensino religioso na rede estadual não é confessional, os professores falam de todos os credos e com uma abordagem neutra, destacando o que cada crença prega e suas características". Os professores são efetivos ou contratados como monitores e não há parceria com outros órgãos para pagar seus salários. "Quem ministra estas aulas são geralmente professores de filosofia ou sociologia." A matrícula só é efetivada mediante a solicitação dos pais ou responsáveis legais e deve ser registrada em seu histórico escolar. A carga horária é de uma aula por semana e as aulas são oferecidas apenas no ensino fundamental.

**BAHIA:** De acordo com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, atualmente o ensino religioso nas escolas estaduais é de natureza não confessional e elas precisam oferecer uma aula por semana, mas os alunos podem optar por não participar. Uma lei estadual de 2001 diz que o ensino de religião deve estar disponível "na forma confessional pluralista", entretanto, o subsecretário de Educação afirmou que "essa orientação se opõe ao estado laico".

- **CEARÁ:** Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, no estado o ensino religioso segue a LDB e é ofertado apenas para os anos de ensino fundamental. Das 716 escolas estaduais, apenas 38 delas oferecem ensino fundamental (do 7º ao 9º ano). "O trabalho de ensino religioso nestas unidades ocorre por meio da formação cidadã, com a abordagem de princípios de ética, respeito ao próximo e valores. Não há uma doutrina específica".

- **MARANHÃO:** De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o ensino religioso no Maranhão é de natureza não confessional e oferecido pelas escolas estaduais somente no ensino fundamental, de forma facultativa, e com uma carga horária de 40 horas por ano. Para dar aulas de ensino religioso na rede estadual, o professor precisa ser aprovado em concurso público em teologia ou ciências da religião. "O currículo do ensino religioso é baseado na religiosidade humana e valores fundamentais universais, portanto, laico", diz a secretaria.

- **PARAÍBA:** De acordo com uma resolução de 2004 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, o ensino deve ter "caráter interconfessional, distinto da catequese, tanto nos seus objetivos como no seu conteúdo, devendo assegurar o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". Segundo as Diretrizes Operacionais de 2017, publicadas no portal do governo da Paraíba, o ensino religioso é oferecido durante uma hora por semana para todos os anos do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). Do 1º ao 5º ano, ele "poderá ser ministrado pelo professor polivalente ou por um professor licenciado na disciplina". Nos anos finais do ensino fundamental, a resolução do conselho estadual estipula que o professor tenha diploma de licenciatura plena em ciências da religião ou ensino religioso, história, filosofia, ciências sociais, pedagogia e psicologia.

- **PERNAMBUCO:** A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco diz que o ensino religioso é facultativo e tem caráter não proselitista, baseado em cinco eixos temáticos: Introdução ao ensino e ao fenômeno religioso; diversidade cultural-religiosa e diálogo inter-religioso; elementos constituintes das tradições e/ou culturas religiosas; paisagem religiosa e lugares sagrados; temas transversais geradores de diálogo inter-religioso: cidadania, religiões e democracia. "A decisão do Superior Tribunal Federal (STF) não trará, a princípio, alterações ao trabalho pedagógico realizado nas escolas da rede estadual", diz a secretaria.

- **PIAUÍ:** Segundo a Secretaria Estadual de Educação, no Piauí o Conselho Estadual de Educação decidiu que cada escola tem autonomia para escolher o conteúdo da disciplina de ensino religioso. A assessoria de imprensa afirmou, porém, que a secretaria não tem um levantamento sobre quantas escolas optaram pelo modelo confessional. Disse ainda que não há parcerias com entidades para a contratação de professores. "As contratações são por concurso ou processo seletivo. São 1.705 professores de ensino religioso nas escolas estaduais. Desses, 970 são efetivos e 735 substitutos", diz a pasta, que afirma que o pagamento é feito com recursos públicos. "A decisão cabe a cada escola sobre como deverá ser aplicado o ensino, mas há a determinação de oferta de pelo menos uma aula por semana."

- **RIO GRANDE DO NORTE:** A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte diz que o ensino religioso não é confessional, tem oferta obrigatória e adesão facultativa. "Os professores são admitidos através de concurso público para as vagas efetivas e processo seletivo para as vagas temporárias. Em ambos os casos, é exigida a formação ao nível superior de licenciatura em ciências da religião, teologia e afins." As aulas são ministradas de acordo com o horário de aulas fixado por cada escola com carga horária de 40 aulas por ano.

- **SERGIPE:** Uma resolução de 2003 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe determina que, para dar aulas de ensino religioso nas escolas públicas da rede estadual, os professores precisam ter um diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento, além do diploma de um curso de extensão ou capacitação continuada em ensino religioso, com carga horária mínima de 360 horas. Além disso, as aulas devem respeitar a "diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo". Ressalta-se que foi feito um mapeamento da situação do ensino religioso em Sergipe realizado por alunos pertencentes ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Construído a partir de pesquisa de campo (visita, observação

participativa e entrevistas em escolas públicas), essas análises apontam a situação de descompasso em relação à legislação, à teoria e a prática do ensino religioso. Algumas informações mais objetivas e uma avaliação mais detalhada dessa situação podem ser encontradas no artigo recém-publicado por dois professores do Núcleo na Revista Rever (ANDRADE, e SILVA, 2015).

- Situação da região Sul do Brasil, com os estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

- **PARANÁ:** De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o ensino religioso na rede estadual paranaense não é confessional. Os professores pertencem à rede estadual e são formados na área de ciências humanas. "Existe apenas um convênio com a ASSINTEC (Associação Inter-Religiosa de Educação) para subsídio teórico", diz a secretaria. As aulas são oferecidas para alunos do sexto e sétimo anos e a carga horária é de uma aula por semana.

- **RIO GRANDE DO SUL:** A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul diz que as orientações para o ensino religioso são baseadas na Constituição Estadual, que determina que o ensino deve ser laico e contemplar a diversidade e todas as religiões, com média de uma aula por semana. "O professor tem que ter uma licenciatura em qualquer área e mais 400 horas de conhecimento específico e preparação para trabalhar com diversos tipos de religiosidade." A secretaria diz ainda que "a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STF) não interfere em nada no que já vem sendo realizado no Rio Grande do Sul e não modifica absolutamente em nada a lei vigente".

- **SANTA CATARINA:** O decreto que regulamenta a questão em Santa Catarina data de 2005 e garante, nas escolas estaduais catarinenses, o ensino religioso de natureza não confessional. Porém, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SED), desde 1996 o estado adota o ensino religioso não confessional, "com contínuos investimentos em formação continuada dos

docentes e com elaboração de propostas curriculares de cunho não confessional", e não irá implementar o modelo autorizado pelo STF. Desde 2001 há concursos públicos para ingresso de professores efetivos na área de ensino religioso, e é exigido dos candidatos o diploma de licenciatura plena em ensino religioso. "Como a gama de habilitados é insuficiente, a SED também realiza processos seletivos para admissão de professores temporários (ACTs), cujo critério é sempre a formação acadêmica e não religiosa."

- Região Sudeste formada pelos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

- **ESPÍRITO SANTO:** A Secretaria de Estado da Educação informou que cumpre com a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, que pode ser cursado ou não pelos alunos, a critério dos pais. "A disciplina tem como objetivo promover a compreensão, a interpretação e a (re)significação da religiosidade e do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações, linguagens e paisagens religiosas presentes nas culturas e nas sociedades." Segundo a secretaria, 87 mil dos mais de 100 mil alunos fazem a disciplina. Os demais alunos usam o horário dessa aula (que ocorre uma vez por mês) para cursar duas disciplinas: "Aprofundamento de Leitura e Escrita" (nos anos iniciais do fundamental) e "Projeto de Pesquisa" (nos anos finais do fundamental). "Para ser professor da disciplina de ensino religioso na rede estadual é preciso ter licenciatura em qualquer área do conhecimento, acrescida de formação específica em Ensino Religioso, aprovada pelo Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo."

- **MINAS GERAIS:** A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais disse que o ensino religioso é ofertado aos alunos do ensino fundamental, mas que os pais ou responsáveis devem manifestar a opção pela disciplina no ato da matrícula. "As aulas são de caráter não confessional e são trabalhados temas como família, formação cidadã, valores, princípios éticos e outros temas que possam contribuir na formação do cidadão." Os professores passam por

concurso público ou são designados para essa função, e precisam ter formação específica na área. A secretaria diz ainda que “o Currículo Básico Comum de Minas Gerais será revisado após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”.

- **RIO DE JANEIRO:** A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro afirma que desde 2002 o ensino religioso nas escolas estaduais não é mais confessional, e informa que "continuará a oferta do ensino religioso na educação básica com a recomendação de ser 'não confessional' e de maneira optativa em sua matriz curricular". Atualmente em torno de 195 mil alunos optaram por assistir às aulas. A rede estadual tem a orientação de inserir o ensino religioso no processo educativo e diz que ele "deve congrega valores à formação dos estudantes, incentivando o diálogo, promovendo a reflexão sobre a religiosidade de cada um e valorizando a diversidade cultural e religiosa, viabilizando na escola pública o exercício da tolerância e o respeito". O conteúdo abordado discorre sobre a leitura das manifestações religiosas da sociedade. Desde 1970 as escolas possuem este componente curricular confessional baseado na fé. Muitas escolas cariocas oferecem o modelo confessional, com turmas organizadas por religião.

- **SÃO PAULO:** A Secretaria da Educação de São Paulo informou que segue a Lei de Diretrizes e Bases e possui uma resolução (SE nº28) que aborda o ensino religioso. Na rede, os responsáveis pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental dos anos finais são consultados sobre o interesse de receberem aulas de ensino religioso. Caso haja quantidade de alunos suficiente, a turma é aberta. As aulas são ministradas por pedagogos e tratam das matrizes culturais e históricas das religiões. Mais detalhes da capital paulista serão discutidos no capítulo final (IV), trazendo algumas pontuações sobre o estudo de caso específico da região leste, em particular.

Todas essas informações nos levam a acreditar que a lei esteja sendo cumprida quanto a oferta da disciplina do ER em todas as escolas brasileiras.

Vale-nos refletir quantas escolas realmente tem turmas formadas e como isto ocorre, fato que seria muito trabalhoso em virtude da imensidão do Brasil, de sua população e, por conseguinte da rede educacional necessária para atendimento a todo este público.

No caso específico de São Paulo, vislumbraremos este cenário ora demonstrado como amostragem, para ter um ponto diretivo levantado neste contexto, cujo estudo de caso está sendo abordado no extremo leste da cidade.

### 3.2 A Formação do Professor de Ensino Religioso

O caminho aberto para nossas discussões veio com a lei 9475 de julho de 1997, primeira atualização de nossa LDB (9394/96) garantindo a inclusão do Ensino Religioso nos currículos escolares. É o ponto de partida para este momento ao qual nos referimos neste recorte, ou seja, a afirmação epistêmica e pedagógica de uma nova área de ensino dentro da escola pública.

Até então esta lacuna era preenchida em sua maioria, com a educação catequética herdada de nossas origens, entre os altos e baixos mandos e desmandos de gestões monárquicas e republicanas as quais fomos acometidos em nosso percurso histórico, assegurado pelas legislações.

Ainda assim, o fato de carecermos de um direcionamento curricular, além de tornar dificultoso este percurso, abriu consecutivas brechas para a continuidade de infinitas discussões, oriundas do vácuo de uma legislação reguladora que pudesse dar conta da especificidade de um plano de ensino sem ambiguidades para todo o sistema educacional público.

Na escola podemos distinguir dois tipos de ensino: o que reproduz conhecimento, fundamentada na tradição oral ou escrita e o que produz conhecimento no meio sistemático da escola. Segundo J. D. Passos, o ER ajuda a decodificar valores e tradições, entretanto, esse objetivo proposto, depende de quem o faça, ou seja, o mestre detentor desta cadeira e sua



proposta de ensino, construindo então, o que se espera encucar em nossos estudantes no sentido de que:

A formação básica do cidadão aguarda a formação básica dos docentes do Ensino Religioso para que esta disciplina possa se efetivar como prática educativa legítima e comum no currículo e na vida dos educandos (PASSOS, 2007, p. 23).

Concordamos com Passos quando o mesmo afirma que o ER precisa se estruturar a partir da base epistemológica, com “conteúdos que podem vir do senso comum, de tradições religiosas ou do acúmulo das pesquisas científicas, no caso das Ciências da Religião” (PASSOS, 2007, p. 27).

Esta estruturação é vital na contribuição da formação do profissional mestre como também nos direcionamentos curriculares para a construção dos planos de aulas e de ensino. Isto colabora para a atuação docente esperada e prevista na BNCC, não deixando à deriva as funções, ou pior, em demérito de seu trabalho educador, classificando-o como um bom professor ou para um professor menos preparado.

Alguns fatores como sua devida formação acadêmica, sua postura enquanto mestre, como também a execução das diretrizes curriculares para a disciplina em questão, são esperados para qualquer profissional do campo escolar em todas as áreas do conhecimento às quais a educação básica está atrelada, incluindo o ER (KOCH, 2017, p.157).

O professor do ER é um trabalhador como qualquer outro onde lhe foram incumbidas tarefas pertinentes a sua área de atuação e conhecimento. Cabe a ele fazê-las com prazimento, regozijo, presteza e competência. Por outro lado, não caberia selecionar profissionais não habilitados para exercer tal função, oferecendo aos estudantes retalhos para uma obra em expansão.

Em geral, a maioria dos professores lotados no ER, tanto na rede pública quanto particular de ensino, são formados em outras áreas de conhecimento (Pedagogia, Filosofia, História, Educação Física, etc.) e complementam sua carga horária no ER, sendo que muitos utilizam essa carga horária para ministrar

conteúdos de sua área específica. Outros promovem formação voltada para o desenvolvimento de valores cristãos, revelando total desconhecimento dos novos paradigmas do ER no currículo, ou ainda, por estarem atuando em instituições confessionais de ensino (SANTOS JR, 2017, p. 58).

As indevidas escolhas feitas por profissionais possivelmente despreparados, geram desvios de função. No atendimento e na formação de uma suposta turma de ER provoca também, como consequência, desvios de resultados finais.

Neste mover, frustra-se a chance do resultado pedagógico para a família que realizou a matrícula no ER. Tolhe a intenção dos estudantes e de seus familiares que acreditaram na oferta da disciplina quanto do aceite a inclusão na escola, as quais frequentam. Pode gerar descrédito ou diminuição de valor devido a uma atuação improdutiva em sala de aula.

Para dar o devido enfrentamento na problemática difundida quanto a presença do ensino religioso na escola, como também na “inexistência de políticas públicas ao nível nacional ou continuada dos docentes de ER,” ou mesmo a “falta da abordagem curricular adequada”, muito se depende da formação de docentes que estejam “abertos espiste (me) todologicamente à diversidade cultural e religiosa” com preparação didática e conhecimento para o trabalho em sala de aula, minimizando qualquer “difusão de preconceitos” e todo dano gerado pela falta de informação adequada nesta área do conhecimento (CECCHETTI, 2017, p.17).

O insucesso aqui elucidado não deve recair apenas sobre a escola, que precisa atender sua demanda, ou ainda sobre o profissional ao qual aceitou ministrar as aulas em tese, sob as mesmas condições, mas principalmente aos sistemas educacionais com suas fragilidades que não se organizam quanto as propostas curriculares tão esperadas que norteiem o ato de ensinar como também na legalidade em contratar esses professores e professoras.

Temos em mente que para ministrar aulas de matemática, exige-se formação em licenciatura em matemática; para ministrar aulas de língua portuguesa ou língua inglesa exige-se formação em licenciatura em letras e

assim se sucede. Podemos citar as capacitações exigidas na contratação de docentes para todas as disciplinas da grade curricular, inclusive mediante concurso público e atendimento aos editais quanto a formação específica mínima exigida para atendimento para a posse e exercício ao cargo.

Para o ER, nada mais coerente que se inclua as mesmas referências para a contratação do profissional ocupante da cadeira da disciplina ao invés de adaptar uma situação deficitária em detrimento aos profissionais preparados para o devido cargo. Que fique clara a necessidade curricular pedagógica para que não se deduza que as aulas de ER possam se limitar a uma crença específica, uma oração, um rito ou uma conversa sobre experiências sobrenaturais sem os respectivos fundamentos empíricos e sistemáticos do campo religioso.

Podemos perceber certas similaridades no trabalho docente e isto pode ser confundido com o fato de achar que ser professor pode ser um serviço fácil. Pode-se então pensar que a partir de uma formação qualquer consegue ministrar aulas a uma turma. Entretanto ao observamos as diferenças atreladas a sua formação, seus saberes e o seu saber trabalhar, existe uma conexão de uma maneira particular do mestre com a atenção, o interesse e o aprendizado do grupo.

Existem características comuns a qualquer docente independente da matéria que leciona o que torna essa profissão muito homogênea, não importando o grau de ensino onde esteja trabalhando. A competência genérica da profissão está, sobretudo, em seu saber político-pedagógico (GADOTTI, 2003, p.4).

Esta competência genérica política-pedagógica influencia a identidade do sujeito com o decorrer do tempo e da atividade a qual está subordinado. Segundo Tardif, “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo”. A execução do trabalho evoca o uso de si mesmo para si e o uso de si para o outro e pelo outro.

Ensinar durante 30 anos além de fazer alguma coisa, também faz de si alguma coisa. Sua identidade carrega

as marcas de sua própria atividade e boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Com o passar do tempo ela vai se tornando um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, o seu saber trabalhar, etc. (TARDIF, 2013, p.56).

O tempo é um fator importante na construção de saberes pertinente a aprender a trabalhar, dominando progressivamente o melhor fazer. Em casa, por exemplo, com a convivência íntima “no contato direto e cotidiano das tarefas dos adultos”, a criança aprende pela imitação, repetição e pela prática, iniciando um processo de aprendizado modelizado pelas relações familiares.

Quando na escola, o aluno ou aluna, passa por um processo de escolarização relativamente longo, “cuja função é fornecer ao futuro trabalhador conhecimentos teóricos e práticos que os preparem para o trabalho”. Já no trabalho habitual, na execução de serviços há a exigência de “conhecimentos, competências, aptidões e atitudes,” trazidas em sua formação e aperfeiçoadas no contato dos frequentes afazeres, adquiridas no próprio processo repetitivo do trabalho (TARDIF, 2013, p. 57 a 59).

Para os professores, além de saber fazer e de aperfeiçoar-se para fazer bem, existe um sentido em ser professor. Para uma sociedade que desvaloriza o professor, há uma esperança em “ajudar nossos alunos em seu processo de humanização em relação ao outro”. Pois “ler, escrever e ensinar a aritmética, não é somente importante para fazer nossas crianças mais humanas”, mas também é a chave para entender o sentido de ser professor (GADOTTI, 2003, p. 2).

### 3.3 Formação docente para o Ensino Religioso No Brasil

Junqueira (2013) relata que desde a década de 1970, a profissionalização docente em sua formação específica para o ER é perseguida.

Os cursos superiores eram tutelados pelas instituições religiosas cristãs, quase em sua totalidade, citando como exemplo o “Curso Superior em Ensino Religioso do Pará, de Pedagogia Religiosa do Paraná e de Aprofundamento

para Professores de Ensino Religioso em Santa Catarina”. Pioneiros nas ofertas de “cursos denominados de Teologia, Ciências Religiosas, Catequese, Educação Cristã e outros similares”, contavam com subsídios financeiros das igrejas e do exterior, oferecendo proposta confessional ou interconfessional em parceria com os sistemas de ensino.

(...) nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, as práticas de ER variavam entre: Ensino Religioso confessional, de evangelização, pastoral escolar, ecumênico e interconfessional. Para essas modalidades, os conteúdos desenvolvidos para a formação de professores estavam alicerçados na teologia, na Bíblia e na doutrina de cada tradição religiosa (CARON, 2010, p.4).

Apesar de atender a formação acadêmica, estas propostas não tinham reconhecimento pelo MEC conceituando os professores em não “conformidade com os profissionais da educação de outras disciplinas”. Esta inconformidade gerava entraves na vida funcional destes graduados diferentemente dos graduados das outras disciplinas. Estes últimos tinham assegurados ingressos por concurso público como também percurso funcional em suas carreiras docentes em vistas do reconhecimento meritocrático.

Essa falta do reconhecimento concedia para apenas trabalhos em caráter temporário, renegando aos profissionais seus direitos legais, normais em qualquer carreira trabalhista. Estas contradições são resultados

Da falta de políticas nacionais para a formação de docentes nesta área do conhecimento e não estarem instituídas as Diretrizes Nacionais para a Licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, abrindo-se desta feita, lacunas para tais procedimentos (JUNQUEIRA, 2013, p.1 e 2).

Esta situação era comum até 1995 aonde a implantação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em Florianópolis, veio provocar mudanças. Seu objetivo era “construir uma nova concepção de ER” tendo como ponto de partida o pedagógico e não o religioso.

Assumiu o processo de formação e reconhecimento do profissional optante nesta área de conhecimento, elaborando e divulgando pelo Brasil as diretrizes do curso de Licenciatura para capacitação docente. Esse “marco referencial” veio em prol da “releitura do fenômeno religioso no contexto da realidade sociocultural” proposto pela atual LDB.

Este fato despontou uma nova formação superior dos professores em ER pela oferta destes cursos voltados na formação de um professor de ER com foco na “leitura e a interpretação da realidade, como elementos essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma” (PIOVEZANA, 2017, p. 208).

Como forma de auxiliar estes professores na ação didática, o FONAPER elaborou vários materiais didáticos destacando,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - PCNER; os Cadernos Temáticos – Ensino Religioso: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola; Ensino Religioso: culturas e tradições religiosas (1 e 2) e os Cadernos para o Curso a Distância – Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio (12), incluindo estudos sobre ER e o Fenômeno Religioso nas Tradições Religiosas de matriz indígena, ocidental, africana e oriental (CARON, 2010, p.9 e 10).

Consoante a esta ação, Santa Catarina foi o primeiro estado a oferecer cursos de Licenciatura para formação docente em ER, seguido do Pará, Maranhão, Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Norte, acompanhados por outros, tais como Amazonas, Sergipe, Paraná e Rio Grande do Sul (CECCHETTI, 2017, p. 16).

Todos estes cursos possuíam o reconhecimento necessário à carreira de magistério como qualquer outra disciplina, “disponibilizando à sociedade brasileira, por meio do estudo do fenômeno religioso na diversidade cultural, o pleno desenvolvimento de seus educandos”, com todos os seus direitos trabalhistas adquiridos (JUNQUEIRA, 2013, p.3).

O processo iniciado então foi se avolumando conquistando mais adeptos. Além da FONAPER, outras Instituições de Ensino, grupos educacionais e Secretarias de Educação, que visando uma educação de

qualidade, atuaram além da formação de graduandos em licenciatura, não se limitando somente às questões da formação inicial de docentes capacitados em ER, como também a formação continuada e “desenvolvimento de pesquisas nesta área do conhecimento” (JUNQUEIRA, 2013, p. 5).

Em uma pesquisa realizada desde o marco referencial de 1995 até 2010, foram mapeados 106 cursos distribuídos em 72 cidades em 18 Estados localizados em todas as regiões brasileiras, apresentados por Junqueira (JUNQUEIRA, 2013, p.7). A seguir, quadro de localização destes cursos, organizado por esta autora.

**Quadro 1: Localização dos cursos**

| ESTADOS                 | CIDADES                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. ALAGOAS              | Maceió                                                                                                                                                                                                           |
| 2. AMAPÁ                | Macapá                                                                                                                                                                                                           |
| 3. BAHIA                | Salvador e Barreiras                                                                                                                                                                                             |
| 4. CEARÁ                | Fortaleza e Sobral                                                                                                                                                                                               |
| 5. DISTRITO FEDERAL     | Brasília e Taguatinga                                                                                                                                                                                            |
| 6. ESPÍRITO SANTO       | Vitória, Cachoeira de Itapemirim, Colatina, Guarapari e Vila Velha                                                                                                                                               |
| 7. GOIÁS                | Goiânia e Intubaria                                                                                                                                                                                              |
| 8. MARANHÃO             | São Luiz. Caxias e Vitória do Mearim                                                                                                                                                                             |
| 9. MINAS GERAIS         | Belo Horizonte, Diamantina, Teófilo Otoni, Caratinga, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Luz, Montes Claros, Passos, Reduto, Sete Lagoas, Coronel Fabriciano, Manhuaçu, Três Corações e Uberlândia |
| 10. PARÁ                | Belém e Santarém                                                                                                                                                                                                 |
| 11. PARAÍBA             | João Pessoa                                                                                                                                                                                                      |
| 12. PARANÁ              | Curitiba, Maringá e Umuarama                                                                                                                                                                                     |
| 13. PERNAMBUCO          | Recife E Igarassu                                                                                                                                                                                                |
| 14. RIO DE JANEIRO      | Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Itaperuna                                                                                                                                                                          |
| 15. RIO GRANDE DO NORTE | Natal                                                                                                                                                                                                            |
| 16. RIO GRANDE DO SUL   | Porto Alegre, Bajé, Cachoerinha, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Osório, Passo Fundo, Santa Cruz do Sul, Santa Maria São Leopoldo, Três Maria e Veranópolis                                                      |
| 17. SANTA CATARINA      | Florianópolis, Blumenau, Chapecó. Itajaí, Joinville E São José                                                                                                                                                   |
| 18. SÃO PAULO           | São Paulo, Batatais, Campinas, Engenheiro Coelho, Piracicaba, São José Do Rio Preto E Taubaté.                                                                                                                   |

Fonte: Arquivo da RELER, com base nos dados do MEC de 2017 (KOCH, 2017, p. 28).

Apesar de grandes avanços, as dificuldades continuam. A atuação no ER ainda tem resquícios de seu proselitismo com a difusão de crenças e valores confessionais tornando-se um obstáculo ao pluralismo religioso, o respeito a diversidade no cotidiano escolar e no “constante propósito de promoção dos direitos humanos” (CECCHETTI, 2017, p. 17).

A legislação brasileira valoriza a pluralidade religiosa, mas ainda não foi capaz de elaborar a matriz curricular adequada para atender as especificidades do trabalho docente nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que encerra em sala de aula. Acredita-se que em atendimento a nova BNCC, novas oportunidades para os profissionais formados e atuantes nesta área de conhecimento, irão surgir (CECCHETTI, 2017, p. 17).

Ainda mais em virtude do modelo adotado pela procuradoria geral através do STF, na questão de confessionalidade determinada pela votação dos juízes que entenderam sua natureza pedagógica ligada a diversas religiões, respeitando a laicidade estatal<sup>15</sup>.

Apesar de estas ações ocasionarem a oferta de cursos de formação em várias partes do Brasil, essas mudanças acabaram por não abranger todo o território federal em virtude da responsabilidade de cada Estado e Município em organizar os seus conteúdos e seu corpo docente. Ainda temos uma formação variada dos professores às vezes licenciados apenas, sem especialização, vinculados geralmente à área de humanas para atender a demanda de uma aula semanal por turma.

Quanto ao material de pesquisa, Junqueira aponta que no período de 1914 a 2015 (101 anos) foram publicados apenas 133 livros sobre o ER ou para a formação destes professores. Esta pequena quantidade dificulta o apoio necessário ao planejamento e organização didático-pedagógica (JUNQUEIRA, 2013, p. 87).

O jornal “O Globo”, além de ter divulgado sobre a situação brasileira no tocante a oferta do ER no Brasil, divulgou também um levantamento quanto a formação docente na rede pública brasileira. Neste levantamento constatou

---

<sup>15</sup> CNBB, 2018, texto digital - Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/apos-decisao-do-stf-bispos-referenciais-para-o-ensino-religioso-reunem-se-em-brasilia/>> Acessado em 15/02/2019.



que a maioria dos professores da rede pública nacional que atuam na área de ER são concursados com diploma em licenciatura em qualquer área, alguns com contrato de trabalho temporário ou como substitutos.

Alguns Estados pedem formação específica em ER em cursos aprovados pelos conselhos estaduais ou com “experiência de um número mínimo de horas em conhecimento específico e preparação para trabalhar com diversos tipos de religiosidade”. Este é o caso do Rio Grande do Norte que especifica 400 horas comprovadas em conhecimentos afins, para concorrência na atribuição docente (G1, 2017).

Para vislumbrar este panorama, vamos revisitar algumas regiões brasileiras no sentido de trazer um perfil sob as oportunidades de formação em alguns de nossos Estados. Nossa intenção não é esgotar o assunto e sim trazer mais luz sobre as ofertas que dispomos nas academias brasileiras.

Este perfil foi relatado por Sérgio Junqueira, em entrevista com o apresentador Caio Alberto, no site da IPFER – Instituto de Pesquisa e Formação de Educação e Religião, em abril de 2013 sob o tema – *O Ensino Religioso no Brasil*, (JUNQUEIRA, 2013).

Segundo ele, temos algumas exigências e oportunidades para cada Estado Brasileiro que serão colocadas a seguir por região.

Os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, todos localizados na região Sul, possuem longas tradições iniciadas a partir das religiões cristãs. A partir do final do século XX e início do século XXI abriu-se um diálogo ecumênico juntamente com a iniciativa proposta pela FONAPER, com sede nesta região, sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, cursos e material didático que seriam abordados na perspectiva de temas da religião e sua pluralidade.

No Paraná o trabalho foi dividido por temas, iniciando por locais sagrados como terreiros, igrejas e templos. Foi a partir destes espaços, que se tomou ciência da diversidade de ritos e escolhas pessoais. Em Santa Catarina e no Rio grande do Sul os esforços foram baseados no diálogo atrelado a questões políticas alternadas por variações em maiores ou menores

investimentos, dependendo do conselho de governança. O Rio Grande do Sul não oferece curso (JUNQUEIRA, 2013).

O Estado do Paraná vem se mobilizando para uma futura oferta de curso disponibilizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) que oferece o ER como segunda licenciatura. Em Santa Catarina há diversas opções para curso de graduação no ER.

Ainda em Santa Catarina, a Universidade Regional de Blumenau (FURB), possui curso de graduação em ER para Educação Básica em uma perspectiva “inter-religiosa e intercultural,” fornecendo subsídios para o docente atuar na sala de aula com a leitura e compreensão crítica dos fenômenos religiosos, diferenças culturais e religiosas “enquanto aspectos que conferem dignidade as pessoas” (KOCH, 2017, p.25).

A Universidade de São José (USJ) SC, sendo pública e gratuita destaca a proposta firmada na construção dos “conhecimentos do fenômeno religioso em suas múltiplas expressões” (KOCH, 2017, p.25).

Continuando no estado de Santa Catarina, na região oeste, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), oferece o curso de ER, direcionado a formação docente com capacidade de interação no ambiente escolar, relacionando, “conhecimentos formais com o contexto escolar e comunitário,” atendendo as necessidades regionais com um ensino inovador e atualizado (KOCH, 2017, p.25, p. 26).

O Ensino religioso em Santa Catarina, conta com o apoio do Estado que determina a contratação de docentes para Licenciatura em Ciências da Religião. As Secretarias Municipais (SME) oferecem aos alunos dos anos iniciais pedagogas, com formação própria na área.

Este cenário em Santa Catarina se repete em alguns estados da região norte a exemplo do Pará e Rio Grande do norte, onde o Estado determina a formação em Licenciatura em Ciências da Religião para contratação.

Voltando a região Sul, em Curitiba (PR), a grade oferece uma aula por turma geralmente no final do período. A demanda por especialização em ER é reduzida, pois o estado do Paraná em algumas cidades, não tem oferecido

curso de especialização, atendendo parcialmente a exigência de formação (JUNQUEIRA, 2013).

Com relação a região nordeste, podemos afirmar que há em alguns estados uma política de formação com escolas formadoras de profissionais habilitados em ER. Paraíba e Rio Grande do Norte oferecem licenciatura em Centro de Renovação Espiritual (CRE), contendo nesta região, três programas de pós-graduação.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no curso de CRE de caráter “interdisciplinar e integrador,” visa a capacitação dos graduandos com foco visionário, baseado no “domínio ativo e crítico dos conceitos do ER” em articulação com as bases no currículo educacional.

Compreendem a escola conforme os pilares da educação como “lugar de saber”, no sentido do conhecimento; “saber fazer”, relacionados as competências e habilidades; e no desenvolvimento e aprimoramento do ser no sentido ético com foco nas “experiências que permeiam a diversidade de culturas e tradições religiosas” (KOCH, 2017, p. 23 e 24).

Em Pernambuco na região nordeste, há a Universidade Católica, com oferta na modalidade EAD. Em Sergipe existe o curso de licenciatura em CRE na Universidade Federal de Sergipe (UFS), aberto oficialmente a partir de 2011 com o caráter interdisciplinar e com a proposta curricular baseada na cientificidade e rigor acadêmico com postura de neutralidade quanto ao objeto de estudo. A grade curricular do curso universitário, aborda 6 eixos: História das Religiões, Teologia das Religiões, Ciências Sociais e Religiões, Hermenêutica, Religião e Arte, Religião e Sociedade, Religião, Ciência e Saúde e por fim, Religião e Educação.

O projeto pedagógico coaduna com a Secretaria da Educação do Estado como também com o FONAPER, tendo como objetivo a formação de professores para a disciplina do ER, tanto na rede pública quanto privada, “tratando o fenômeno religioso como característica culturais dos povos e patrimônio da humanidade, passível de ser estudado e pesquisado” (KOCH, 2017, p. 24).

O estado de Alagoas é referência no trabalho realizado no ER. Já os estados de Piauí e Ceará, dependem de quem está à frente da secretaria e se o dirigente acredita ou não neste trabalho para que as ofertas aconteçam.

Da Bahia têm-se poucas informações referentes às propostas, sabe-se que vêm apresentando resistência. Mas os poucos exemplos de trabalhos realizados em prol do Ensino religioso nas escolas demonstram boas experiências com modelos ainda em construção (JUNQUEIRA, 2013).

Na região centro oeste quanto aos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul existem dificuldades em recolher informações. No Distrito Federal existe o conselho de ER, mas é uma região com dificuldades em avançar neste campo que também apresenta resistência. Em Goiás o Estado carece de informações e lideranças para inclusão deste componente.

Na Região Norte, o Pará, as lutas, desafios e conquistas na implantação deste componente curricular na escola, culminaram na realização da associação de professores com a criação do curso de CRE na Universidade Estadual do Pará (UEPA), tendo a primeira licenciatura em ER em setor público no Brasil. O curso possui caráter não confessional e está atrelado ao processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas da região dialogando com seus “projetos de ensino, pesquisa e extensão na abordagem dos fenômenos religiosos e na formação docente” (KOCH, 2017, p.23).

No estado do Amazonas, devido às “influências do catolicismo na formação cultural religiosa” principalmente na “conversão das populações indígenas”, atualmente caracteriza-se por um evento de mobilização a favor do ER não vinculando a leitura religiosa e sim, teológica. A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) oferece curso de CRE que integra o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), do Governo Federal com proposta curricular sob os “aspectos epistemológicos e pedagógicos elementares para a formação docente do ER” (KOCH, 2017, p.23). No Amapá e em Rondônia não se tem relatos concretos.

Na Região Sudeste, área brasileira com a maior visibilidade do país, temos várias ofertas de cursos de formação de docentes em Ensino religioso.

Em Minas Gerais, temos o curso regular de graduação em Juiz de Fora, na UNIMONTES e na PUC Minas, todos bastante conceituados. A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi a primeira instituição a adotar, em 1971, um departamento de CRE, sendo o primeiro da América do Sul.

Com perspectivas não confessionais, posicionou-se na mediana, oferecendo em sua matriz curricular uma perspectiva teológica marcadamente cristã e do outro no “estudo sistemático e aconfessional do fenômeno da religiosidade”. Atualmente o curso de Licenciatura se caracteriza na formação docente para tratar de fenômenos religiosos na educação escolar (KOCH, 2017, p.24 e 25).

A UNIMONTES, localizada em Montes Claros, sertão de Minas Gerais, oferece também o curso de CRE na modalidade presencial e EAD. Atende as necessidades locais e regionais na habilitação de professores de ER como também nas “questões relacionadas à intolerância religiosa” e situações “decorrentes da incompreensão do multiculturalismo existente na sociedade brasileira” em uma região carente de instituições de ensino superior (KOCH, 2017, p. 25).

No estado do Espírito Santo existem propostas de criação do curso para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e para a Universidade Federal de Uberlândia (EFU), sendo que essa formação é precursora do fortalecimento da área com tradição no diálogo religioso, logrando grandes esforços nesta implantação (KOCH, 2017, p. 25).

O Rio de Janeiro apresenta em algumas escolas, um cenário de confessionalidade não dialogando com o artigo 33 da LDB, que trata de evitar o proselitismo com respeito à diversidade, mas aceito pela população (JUNQUEIRA, 2013).

Finalizando temos São Paulo, objeto desta pesquisa, que apresenta uma história truncada e de resistência com o ER em decorrência das experiências em implantar o ensino doutrinal com material catequético distribuído nas escolas.

Em outra oportunidade, teve uma experiência a partir da história da religião oferecida no contra turno das aulas que não prevaleceu devido as

constantes faltas dos alunos. A questão Paulista não é somente pedagógica, mas também política, atrelando esta implantação do ER nas escolas pela dependência da gestão do conselho de governança (JUNQUEIRA, 2013).

Hoje, em São Paulo, o atendimento nas poucas aulas do ER, caso as tenha, incide sobre o pedagogo ou professor de História, sem que para isso seja necessário contemplar em seu histórico acadêmico a carga horária referente a estudos que justifiquem tal preparação. Nesta escolha lança mão de um profissional correspondente que possa se apresentar melhor capacitado mas que, por ventura, não faça parte do quadro docente.

Em aproximadamente 5.000 escolas públicas paulistas, em torno de 70 Unidades apenas, oferecem aulas de ER em sua grade curricular conforme informado pela Prof.<sup>a</sup> Cleide Bauab Eid Bochixio<sup>16</sup>, secretaria adjunta de Educação, na abertura do 1º Seminário de Ensino Religioso na Escola Pública: Realidades, Desafios e Perspectivas,<sup>17</sup> realizado em São Paulo. Em seu discurso de abertura, ressaltou a importância do ER nas escolas desta região, entretanto, o cenário continua “adormecido”.

Este panorama nos remete a pensar que o ER, como determina a legislação pode não estar sendo oferecido pelas escolas aos alunos e suas famílias na escolaridade a qual se destina. Inquieta-nos não entender quais podem ser os verdadeiros motivos desta negligência assim como quem são os responsáveis por tamanha oposição quase que generalizada em negligenciar os direitos que cada família tem de optar ou não, na matrícula escolar desta disciplina integrante da grade curricular oficial.

Mesmo que o possível motivo seja a falta de diretrizes curriculares ou a falta de docentes concursados para a atribuição da carga horária, não justifica o fato da desobediência legal ao que o caso é direcionado pelos gestores e dirigentes da rede educacional paulista.

---

<sup>16</sup> Prof.<sup>a</sup> Cleide Bauab Eid Bochixio, secretária adjunta da Educação desde 27 de dezembro de 2013. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/quem-e-quem/secretario-adjunto/>. Acesso em 26 de janeiro de 2018.

<sup>17</sup> 1º Seminário Estadual de Ensino Religioso na Escola Pública: Realidades, Desafios e Perspectivas sob a organização do Fórum Inter-Religioso para uma Cultura de Paz e Liberdade de Crença em parceria com a secretaria da justiça e da defesa da cidadania com a secretaria da educação, realizado em 15 de agosto de 2018 em São Paulo, no Pátio do Colégio.

Quanto a capacitação docente, temos considerável oferta de cursos espalhados por toda a região. Falta a inserção de oportunidades deste profissional na educação pública através de concursos para atender o grande universo da educação fundamental.

Apesar de as faculdades quase não oferecem graduação em ER devido à falta de procura oriunda da deficiência de colocação profissional ou ainda devido à grande concorrência gerada pelas poucas vagas em escolas confessionais e particulares que englobem esta disciplina, os cursos de especialização preenchem esta lacuna.

A Cidade de São Paulo oferece cursos de especialização em consagradas Instituições de Ensino Superior que atuam tanto na formação como na reciclagem e contribuição acadêmica, quanto a esfera religiosa que a maioria dos brasileiros tem alguma relação.

Ressaltamos aqui primeiramente o trabalho da PUC - São Paulo oferecendo cursos de extensão em ER, teologia e CRE, além de contribuir com muitos seminários, pesquisas e publicações em um incansável trabalho em busca do fortalecimento na construção e preparação dos professores para esta área do saber, como também na construção de práxis pedagógica para o ER.

O Curso de especialização em ER é destinado aos docentes e ao público, em geral. Seu objetivo além de discutir sobre elementos, troca de experiências e conhecimentos, orienta quanto a elaboração do plano de aulas e a prática pedagógica.

O curso de especialização em CRE oferece uma base epistemológica sobre os principais temas como também, “pretende responder às exigências intelectuais, institucionais e pragmáticas colocadas pelos problemas que se apontam”. Sua proposta está atrelada ao estudo e investigação do fenômeno religioso em suas várias manifestações, sem limitar suas possibilidades ou questionamentos, na verdade ou qualidade de qualquer religião. Parte dos

estudos de pontos comuns entre as religiões, no tocante aos sentidos e significados criados pelo homem inserido no universo cultural religioso<sup>18</sup>.

A Universidade de São Paulo (USP), faculdade pública e gratuita, não tem propostas específicas para o ER. O curso de psicologia possui em sua grade a disciplina de estudos da religião. Seu laboratório de psicologia social da religião tem como objetivo relacionar estudos nesta área, constituindo um ponto de referência de informação, intercâmbio e incentivo as pesquisas neste campo e em várias dimensões e abrangências, tanto no meio acadêmico quando em outras esferas no Brasil e em outros países.

O curso de Ciências Sociais também da USP possui a disciplina “Religião, símbolo e poder” que têm como contexto discussões sobre o objeto de estudo – a religião. Enfoca também o poder, a vida social e as relações com instituições, igrejas, sacerdotes e estruturas políticas. Como curso de extensão, oferece o centro de estudos africanos, difundindo o conhecimento da cultura africana para capacitação docente e público em geral<sup>19</sup>.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, oferece a especialização em CRE criado em 2002. Sua proposta incide nas questões de relacionamento da religião com a sociedade em prol do ser humano, na capacitação docente, na contribuição de pesquisas e produção científica voltada para o campo religioso<sup>20</sup>.

O programa de CRE da Universidade Metodista em São Bernardo do Campo, bem próximo de São Paulo engloba a dialética formação e pesquisa em duas áreas de concentração e linha de pesquisa: Linguagens da Religião, enfocando textos, símbolos, mitos, ritos, práticas das religiões em uma linguagem científica, hermenêutica com várias articulações e na

---

<sup>18</sup> PUC São Paulo. Disponível em <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-em-mba/ciencia-da-religiao-uma-capacitacao-para-os-estudos-da-religiao#apresentacao>. Acesso em 8 de dezembro de 2018.

<sup>19</sup> Disponível em: < <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/> >. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

<sup>20</sup> Disponível em <https://www.mackenzie.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado/sao-paulo-higienopolis/ciencias-da-religiao/> acesso em 12 de janeiro de 2019.



área de Religião, Sociedade e Cultura atendendo uma perspectiva interdisciplinar entre a sociedade, a cultura e o campo religioso<sup>21</sup>.

Outras instituições com curso em EAD contemplam CRE, configurando em um ambiente educacional favorável ao atendimento da legislação.

Nesta modalidade temos a rede de Educação Claretiano<sup>22</sup> que oferece cursos presenciais e EAD de CRE e de teologia. Disponibilizado em vários polos espalhados por todo o Estado de São Paulo, seu programa abrange leitura e interpretação de textos de livros sagrados, como também o estudo dos mistérios, culturas e influência da religião na sociedade. O perfil do egresso caracteriza-se por escolhas de atuação no sacerdócio em sua maioria abrangendo também a licenciatura.

É importante acompanhar as propostas de alguns cursos para entender a trajetória de formação e capacitação docente que as academias estão capacitando para responder as inquietações de alguns educadores e gestores que entendem que a formação docente é um dos entraves para sua adoção em sala de aula. Segundo eles a falta do professor provoca ruídos, às vezes desestruturantes, no ambiente escolar, prejudicando a transposição didática quanto ao conteúdo abordado junto aos estudantes e suas expectativas de aprendizagem.

Incide então a deficiência na contratação de mão de obra especializada aos governantes por não oferecerem concurso público aos alunos e alunas egressos de todas estas faculdades e universidades relatadas.

Mesmo assim, vamos explanar a situação brasileira para a formação e capacitação docente sobre as práticas pedagógicas necessárias aos professores atuantes nas diversas salas de aulas espalhadas por todas as regiões brasileiras.

---

<sup>21</sup> Disponível em:< <http://portal.metodista.br/posreligiao/estrutura-do-programa/estrutura-curricular>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

<sup>22</sup> Disponível em:< <https://www.catho.com.br/educacao/curso/ciencias-da-religiao-claretiano-centro-universitario-claretiano-bacharelado?hli=740&modalidade=ead>>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

### 3.4 A Transposição didática e o Ensino Religioso

A escola é uma instituição formada para transmitir o conhecimento de geração após geração em prol das conquistas, divulgação e evolução da ciência. Embora outras missões surgiram com o decorrer do tempo, a função educativa em um local próprio para instrução e aprendizagem dos saberes, levando em consideração o potencial cognitivo do educando pela ação direta do professor que ensina uma determinada matéria, é sua primordial atuação.

A educação tem a ver com o controle das almas, dos desejos, e a escola tem a ver com a construção do conhecimento. São coisas bastante diferentes e, por muito combinadas que possam estar hoje, é de toda a utilidade fazer a separação; não cair na confusão de misturar as duas zonas (POMBO, 2012).

A sala de aula é um local privilegiado onde a disseminação do saber acontece sendo oferecida em doses diárias e balanceadas. A oportunidade de crescer, de viajar no tempo pela leitura, pelo diálogo e pelo conhecimento, advém de uma clareira chamada aula. Este espaço importante de tempo é designado a um professor que por ventura tenha sido oferecida as ferramentas adequadas, conseguirá desenvolver um bom trabalho frente aos seus alunos.

Tudo fora é como se estivesse parado em relação à mágica desse encontro, marcado pelo compasso definido por controladas repetições em atendimento a um percurso planejado e determinado pelo currículo escolar para que o aluno aprenda.

A função central do professor é ensinar, considerando algumas outras tarefas acessórias também necessárias para cumprir sua função principal, para que a instituição – escola permaneça.

Sua ação profissional contribui para que os alunos e as alunas sejam introduzidos nos saberes até então desconhecidos, através da utilização da via discursiva, na maioria das vezes, para aprender matemática, ou história, ou ciências e continuar aprendendo, com uma pitada de afeto. O mesmo afeto que

também é ingrediente importante na constituição familiar, conforme descrito por Berenice Dias, é presente na educação.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o *eros* platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (...) o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo (ALVES, 2001 p.21).

Por sua vez, a palavra ensino deriva do latim – *in+signare* – que significa pôr marcas ou sinais, designar e mostrar coisas. Com relação à definição da palavra segundo o dicionário Aurélio, “ensino é ação, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos, orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana, instrução”. (FERREIRA, 2000, P.270).

Aprender, como parceira de ensinar, na derivação da forma verbal, significa adquirir conhecimento, instruir-se. O Ensinar então nos remete a abranger sua significação escolar como a ação de um professor ou mestre que deixa marcas em seus alunos e os farão aprender de tal maneira, que este aprendizado não será esquecido.

Como em qualquer diferente profissão, há professores mais bem preparados do que outros. Deixando os contrassensos de alguns profissionais de lado, os bons professores tocam seus alunos por quão interessante são as escolhas apresentadas em suas aulas, causando espanto e consequentemente alcançando o objetivo de favorecer o crescimento de cada um que por ventura, pertença ao grupo (POMBO, 2012). “Saber por saber: isso é inumano. A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome” (ALVES, 2001, p.24).

E por esta sede de saber, nestes deveras desmembramentos, há alunos e alunas que podem sentir alguma fascinação por seus mestres por tamanha admiração que sentem por este ser considerado tão belo e tão conhecedor de muitas coisas.

Essa atração que se aflora na convivência deixa de lado os primeiros super-heróis em casa, o pai e a mãe, indo ressurgir para o novo referencial que inspira confiança, o(a) professor(a). E neste ponto, o encanto incontido acaba por melhorar o desempenho demonstrado pelas notas, para que, de alguma forma, possa ser notada a sua existência.

(...), pois o mesmo mecanismo acontece na educação. Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro. Sabendo o que ele sabe eu carrego a sua pasta (...) (ALVES, 2001,, p. 36).

O desenrolar da aula, além de depender do conhecimento do mestre e do(a) aluno(a) tem uma intenção inicial de produzir a aprendizagem, marcando os interesses de ambos. Para que o objetivo proposto seja alcançado, têm cabido à didática, determinar os melhores meios de ensinar os conteúdos aos estudantes. Os professores adotam então, procedimentos diversos que possam dar conta deste processo de transmissão e recepção das informações tratadas no contexto da lição que será ensinada (CORDEIRO, 2013, p. 33).

A aprendizagem se dá numa relação entre o saber, abstratamente definido, e a inteligência da criança. A mediação entre saberes e inteligência se dá pela didática. Se a aprendizagem não acontece, o problema se encontra ou na inteligência deficiente da criança ou numa didática inadequada (ALVES, 2001, p.55 e 56).

A “inteligência deficiente da criança” não será tratada neste trabalho, mas por sua vez, a adequação didática é ponto relevante nesta reflexão. Além das metodologias adotadas para o ensino do conteúdo, temos também alguns outros problemas comuns que envolvem as práticas escolares influenciando a relação pedagógica como, por exemplo, as ausências nas aulas, questões de indisciplinas e os métodos avaliativos, situações estas já comentadas anteriormente.

Em sua atuação didática o professor carrega variadas concepções de modelos oriundos de sua formação básica e acadêmica, de suas experiências pessoais, conhecimento adquirido, diálogo com seus pares ou ainda do “senso comum pedagógico” determinado ou produzido em cada ambiente escolar.

“A aula é o lugar da concretização do ensino”. É neste momento preparado e planejado que a eficiência do processo será alcançada. No entanto, devido a riscos permanentes – “gracinhas” inadequadas, perguntas divergentes, e situações ademais, podem ocasionar que a aula não dê certo, ou seja, “cada aula é uma experiência nova”, com conjuntos e circunstâncias particulares originando resultados distintos (CORDEIRO, 2013, p. 34 a 36). Nem sempre o professor conseguirá ensinar e os alunos conseguirão aprender.

A didática então funciona como uma “correia de transmissão” cujos mecanismos conduzem na completude do produto final através de um conjunto de ações baseadas em relações humanas, sociais e históricas. As relações pedagógicas entre o aluno, o professor e o conhecimento acontecem diariamente, numa complexa situação vivida em uma sala de aula.

Segundo Cordeiro, várias dimensões podem ser estabelecidas nestas interações citando três delas: a dimensão linguística, a dimensão pessoal e a dimensão cognitiva (2013, p. 98).

A dimensão linguística aborda o diálogo na sala de aula, sendo seu núcleo, sua porção principal e central em uma abordagem calcada na oralidade quase que total no desenrolar do nosso processo educacional. A linguagem é o agente estruturante com poder na aprendizagem dos estudantes, fortalecido na qualidade das perguntas e respostas. O professor, como mediador do diálogo, exerce a comunicação. A linguagem reforça seu papel social e sua autoridade em sala de aula controlando os excessos como conversas paralelas ou tons desequilibrados para o ambiente. Neste exercício profissional ele(a) depende de seu repertório e bagagem de conhecimento para ser transmitida pela fala, num processo contínuo entre o individual e social (CORDEIRO, 2013, p. 98 a 102).

Na dimensão pessoal, temos o estabelecimento dos vínculos entre professor e aluno, mestre e discípulo, orientador e orientando. Nesta relação,

respeita-se a assimetria natural advinda da noção de autoridade ligada a relevância do saber contido até então no mestre.

Para a aquisição dos objetivos externos como o conhecimento, o ensino e a aprendizagem de um determinado saber, ela se move em direção a quem ainda não sabe. Esta dimensão deve ser mediada pela didática moderadora, coibindo os excessos quaisquer que forem, por um lado na afetividade exagerada ou por outro, no distanciamento austero, ambos prejudiciais aos objetivos pedagógicos.

“As diferentes modalidades de conhecimento com que se lida na escola, exigem diferentes posturas pedagógicas dos professores,” implicando na grande diversidade visível dentro do recinto, que vai desde a posição das carteiras até um local diferente onde possa acontecer a aula. Ora observador, ora mediador ou facilitador, a postura do mestre não devem convergir para uma relação estática de papéis, ou seja: “o professor ensina e os alunos aprendem” (CORDEIRO, 2013, p. 102 a 109).

Por fim, temos a dimensão cognitiva fincada nas relações com o saber, em uma dimensão triádica: o aluno, o professor e o saber. “A escola tem uma função concisa de propiciar acesso ao saber”. Tornando a escola acessível para todos, permitindo igualdade de oportunidades independente dos níveis sociais que os alunos pertençam é um grande desafio em se tratando da rede pública.

A nova BNCC tem como objetivo diminuir estas distâncias nas diversas regiões do país, promovendo uma base educacional para que todos tenham acesso ao que lhe é de direito, independentemente de suas origens.

Na dimensão cognitiva encontra-se a competência do professor, sua formação e seu comprometimento, favorecendo que os saberes aprendidos possam ser transmitidos através das situações de transmissão (didática), na concretização real do aprendizado pelo aluno. Esta transmissão é conhecida por transposição didática do saber teórico em saber escolar (CORDEIRO, 2013, p. 109 a 114)

Nestas relações o docente poderia fazer um exame em sua opção profissional. Até que ponto ele pretende rever alguns procedimentos didáticos e

rotineiros para tarefas repetitivas e automáticas, abdicando de seu real papel transferindo-o para outros instrumentos a sua atuação didática como livros, cópias, filmes, sem uma proposta dirigida ao ato de ensinar.

Por outro lado, muitos professores e professoras em detrimento de tudo, se esforçam em melhorarem continuamente suas aulas e se sentem recompensados pelo pouco ou muito que conseguem doar a seus alunos e alunas. E que isto não fique reduzido a homenagens apenas no dia do professor, mas também pela importância social advinda de seu compromisso social feito sob juramento em sua colação de grau.

#### 3.4.1 Saber Teórico - Acadêmico - Científico e Saber Escolar

Somos influenciados por fontes credenciadas (ou não) na trajetória do saber. Por professores, por livros, por pesquisas, palestras, pelo meio ambiente ou pelos outros. Os saberes divulgados são compartilhados assimetricamente formando conteúdos selecionados para serem expostos quanto as suas necessidades para determinados públicos. Estas fontes de influências nas diversas áreas do conhecimento humano contribuem nas redefinições dos aspectos e nas reformulações da forma de apresentação do conhecimento. Todo esse conhecimento armazenado na mente do homem pode ser compartilhado por vários outros podendo ser melhorado, aperfeiçoado ou refutado. A seleção destes conteúdos está concentrada na chamada noosfera<sup>23</sup>, porção pensante do planeta Terra.

Para que esse conteúdo seja alcançado é necessário chegar até ele, quer seja estudando, lendo, conversando, interagindo e pesquisando. Um dos pioneiros a pesquisar a transposição didática é Chevallard (1991).

---

<sup>23</sup> Noosfera – mundo do espírito e do pensamento, figurado, por analogia, com a biosfera, por uma camada sobreposta à da vida. Noosfera in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em ><https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/noosfera>>. Acesso em 12 de dezembro de 2018. A internet é, de certa forma, uma representação tridimensional da Noosfera, uma espécie de conjunto de pensamentos humanos, um banco de informações que não pode ser visto, mas está presente entre nós.

Segundo ele, na aula, esse processo acontece naturalmente, através das metodologias de ensino sendo conceituado como transposição didática (CHEVALLARD, *apud* PAIS, 2011, p. 19).

Podemos imaginar em uma sala de aula todos compartilhando um mesmo tema, gerando uma noosfera sobre o objeto de estudo, condicionado pelo sistema didático. Esta trajetória do saber sabido, armazenado transformado em saber ensinado é a transposição didática.

A transposição didática pode ser entendida como um caso especial da transposição dos saberes, sendo esta entendida no sentido da evolução das ideias, no plano histórico da produção intelectual da humanidade (PAIS, 2011, p.17).

A BNCC é um dos documentos que nos direcionam a aprender determinados tópicos selecionados e aprovados como necessários à formação básica de qualquer brasileiro. Entendemos que isto é oportuno em uma Nação “gigante pela própria natureza”, como o Brasil, evitando assim desigualdades sociais. Fazem parte deste universo noosférico cientistas, professores, especialistas, políticos, autores de livros e outros agentes que, deste modo, atuam e influenciam o processo educativo.

Na academia dos cursos de licenciatura, iniciamos aprendendo certos conteúdos de conhecimentos importantes para a formação que é o “saber sábio”. Esses conteúdos denominados como “objeto de saber,” devem ser adaptados tornando-o em “objeto de ensino”. Quando o conteúdo chega aos alunos e alunas através dos professores e professoras, temos o saber ensinado e neste movimento vemos que não é tão simples assim ensinar e ser professor(a) (CHEVALLARD, 1991, *apud* PAIS 2011, p.19).

Neste percurso precisamos estar atentos a realidade do aluno e propor uma adequação pedagógica flexível, favorecendo a continuidade do conhecimento para todos. Sequências rígidas e dependentes das anteriores engessam o processo. É desnecessário falar do comprometimento de todos os envolvidos no quesito “dever cumprido” na construção de um determinado saber. (LEIVAS e CURY, 2009, p.4)



Vivemos em um mundo onde as transformações acontecem rapidamente, adaptarmos de forma ágil as mudanças e estarmos aptos as novas descobertas como também adquirimos facilidade na tomada de decisões mediante situações, problemas e pressões, sob perspectivas de sobrevivência que superam desafios.

Esta nova ordem do conhecimento requer transformações efetivamente concretas nas práticas educacionais que de algum modo se reflitam nos processos cognitivos de aprendizagem. Em outros termos, que culminem em uma mudança real e efetiva na forma que se dá a propagação do conhecimento intelectual.

Neste processo de transferências de saber, as criações didáticas exercem importante papel no cenário educativo, sendo essenciais na intenção de ensino e trabalho docente. O saber acadêmico está vinculado às descobertas da ciência e o trabalho do docente envolve simulações destas descobertas.

Enquanto o saber científico é apresentado através de artigos, teses, livros e relatórios, o saber escolar é apresentado através de livros didáticos, programas e de outros materiais. O processo de ensino leva finalmente ao saber ensinado, que é aquele registrado no plano de aula do professor e que não coincide necessariamente com a intenção prevista nos objetivos programados. (PAIS, 2011, p.22).

E este saber ensinado, está determinado nos currículos escolares, orientados pela BNCC, para ser apresentado aos alunos dentro do calendário letivo onde a aprendizagem nem sempre é assimilada por todos, por dependerem de suas limitações e potencialidades próprias e individuais.

O tempo de aprendizagem é aquele que está mais vinculado com as rupturas e conflitos do conhecimento, exigindo uma permanente reorganização de informações e que caracteriza toda a complexidade do ato de aprender. É o tempo necessário para o aluno superar os

bloqueios e atingir uma nova posição de equilíbrio. Trata-se de um tempo que não é sequencial e não pode ser linear na medida em que é sempre necessário retomar concepções precedentes para poder transformá-las e cada sujeito tem o seu próprio ritmo para conseguir fazer isso. (PAIS, 2011, p.25)

Nem sempre a homogeneidade característica da aula permite com que todos possam aprender simultaneamente. Vários são os recursos para alcançar os objetivos de ensino onde as técnicas diversificadas comportam a melhor abrangência de todos. Iniciando pelo cotidiano do aluno e percorrendo várias situações de aprendizagens, o desafio é modificar o estágio inicial de desconhecer para o final de conhecer.

Esta reflexão aponta algumas situações pertinentes a qualquer disciplina do trabalho do professor(a). Recaímos então novamente na questão de formação docente para que as diferenças sejam observadas, medidas e melhoradas.

Para a questão da aula da disciplina de ER ainda temos um ingrediente a mais: a legislação. Sua trajetória escolar tem como foco várias questões legislativas, voltada sempre em negociações, diferentemente das demais disciplinas que vieram em outro caminhar, ou seja, na perspectiva da pesquisa.

Quanto a atuação em sala de aula, não temos ainda um retrato formado da verdadeira situação do ER no Brasil ou uma imagem clara, mas sim, um tanto distorcida devido à autonomia e historicidade diferenciada para cada estado brasileiro, resultando em uma compartimentação entre altos e baixos em sua adoção e implantação.

Esta distorção resulta também na dificuldade de vinculação de um livro didático, acabando por não conter neste componente, a especificidade curricular devido a grande diversidade cultural regional alegada e real. O mercado oferece diversos livros confessionais cristãos e poucos livros didáticos, dificultando ainda mais a sua ampliação (JUNQUEIRA, 2013).

Após discorrer por todo o Brasil, desde a formação da família, do estado e da educação, levando em consideração que todas estas instituições são formadas por pessoas, vamos nos ater mais precisamente na situação do ER.

Para entender a situação de São Paulo, o próximo capítulo remonta as discussões de toda esta pesquisa em congruência com o posicionamento dos entrevistados.

Depois de percorrer todas as particularidades que por ventura possam ser levantadas nas respostas hipotéticas que apresentaremos, esta pesquisa visa favorecer a conscientização dos motivos supostos, equivocados ou reais que envolvam esta questão humana, curricular e legislativa.

#### **4      CAPÍTULO IV – SÃO PAULO FRENTE AO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ESTUDO DE CASO**

Neste capítulo iremos iniciar sobre o panorama de São Paulo, foco de nossa pesquisa. Pelo artigo 33, quando de sua revisão em 1997, o ER é considerado disciplina normal da grade curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo, com suas especificidades e complementações.

Para atender esta determinação, logo após a atualização, foram criados, sob orientação da Fonaper, os Conselhos Regionais de Ensino Religioso – Coners, com o papel de assessorar os estados nesta regulamentação.

Em São Paulo, este processo iniciou no governo Mario Covas (1994), com o apoio de representantes católicos ligados a renovação carismática católica como também da CNBB.

Esta iniciativa foi continuada no Governo de Geraldo Alkmin, governador do estado, com mandato eletivo em continuidade ao seu antecessor. Em sua gestão, Alkmin promulgou a lei nº 10.783<sup>24</sup> de 9 de março de 2001 no intuito de regulamentar e legitimar o reconhecimento do ER (LUI, 2007, p. 3 a 5).

Esta lei instituiu o ER no ensino fundamental no horário normal de aulas, assegurando “o respeito à diversidade cultural religiosa, vedado o proselitismo ou o estabelecimento de qualquer primazia entre as diferentes doutrinas religiosas” (art. 1º) e de matrícula facultativa (art. 2º) como determina a legislação.

No mesmo ano, o Conselho Estadual da Educação – CEE aprovou pela Deliberação nº 16 de 2001<sup>25</sup> os requisitos para regulamentação do artigo 33 da

---

<sup>24</sup> Lei nº 10.783 de 9 de março de 2001 – Dispõe sobre o Ensino Religioso na Rede pública estadual de ensino fundamental. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10783-09.03.2001.html>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

<sup>25</sup> Deliberação CEE Nº 16 de 25 de julho de 2001, disponível em [http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/sp\\_deliberacao\\_16\\_2001.pdf](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/sp_deliberacao_16_2001.pdf). Acesso em 19 de janeiro de 2019.

LDB. Sua fundamentação foi estabelecida pela indicação CEE nº 7 de 2001<sup>26</sup> que continha os requisitos para formação docente.

Na Deliberação CEE nº 16, em seu artigo 2º habilita automaticamente para o exercício do magistério em ER, os professores com formação em magistério e licenciatura em pedagogia para os alunos do ensino fundamental anos iniciais (equivalentes da 1ª a 4ª série na época), autorizando os professores da classe a ministrar os conteúdos relacionados a disciplina de ER, (artigo 4º).

Para os alunos do ensino fundamental da 5ª a 8ª série considerava habilitados os professores licenciados em História, Ciências Sociais ou Filosofia (art. 3º). Esta deliberação ressalta ainda o trabalho transversal em sala de aula (parágrafo único) sendo ministrado nas séries finais do ensino fundamental (art. 5º).

Interessante refletir que esta redação dada nestes documentos não incluiu professores de ciência da religião. A justificativa se atrela ao fato de os estudantes não serem licenciados para ministrar aulas, requisito para o cargo de docência, segundo o MEC (LUI, 2007, p.5), quando da data de sua publicação.

Esta deliberação ainda acrescenta em seu artigo 8º a oferta de horário para o ensino confessional para instituições religiosas voluntárias de caráter facultativo, sob-responsabilidade da escola, após ouvido o conselho deliberativo.

Os conteúdos do ensino religioso foram definidos na indicação CEE nº 7 de 2001. A proposta elaborada pelos sistemas de ensino, entidades civis e diferentes denominações religiosas buscava a apreensão de valores relacionados a cidadania e no entendimento do outro. Ressalta o não proselitismo, sendo focado sobre um caminho a mais para o “saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo”, atendendo e regulamentando então o artigo 33 da LDB.

---

<sup>26</sup> Indicação CEE Nº 07/2001 - CEF - Aprovada em 25-07-2001, disponível em <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/SAO-PAULO-INDIACAO-07.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

A Resolução SE nº 21<sup>27</sup> de 29 de janeiro de 2002, em seu artigo 3º regulamenta a atribuição de aulas para o ER como “constituição ou ampliação de jornada de trabalho, carga suplementar ou horário de trabalho do servidor”. A matriz curricular deve ser acrescida na série final do ciclo II de uma aula semanal de ER para desenvolvimento do conteúdo sobre História das Religiões (art. 1º). As demais orientações desta resolução confirmam as já citadas anteriormente em outros documentos.

O Decreto nº 46.802<sup>28</sup> de 5 de junho de 2002 reafirma a participação tanto da Secretaria da Educação quanto do Coner e entidades civis nesta regulamentação e acompanhamento, tentando garantir menos conflitos de interesses quando da formação coletiva de seus parâmetros educacionais. Esta colocação entende-se como uma atitude assertiva do governo do estado de São Paulo ao criar esta comissão participativa de ER com a finalidade de ouvir a sociedade e diversas confissões religiosas para a tomada de decisões mais pertinentes à vontade de uma nação democrática.

Entretanto os conteúdos abrangidos nesta deliberação não foram aceitos por alguns grupos religiosos que entenderam a descaracterização do ER como área de conhecimento sendo colocado como tema transversal. Por outro lado, grupos laicos descontentaram-se em se determinar a imposição da disciplina ao aluno como também a obrigação em ministrar pelo professor da classe quando no ensino fundamental dos anos iniciais. Devido a estas contrariedades, foi iniciada desde então uma relação truncada na adoção do ER nas escolas paulistas. “A supressão da participação exclusiva do CONER/SP nas decisões do ER nas escolas deu início à disputa entre os grupos religiosos e o Estado”, que continuam até os dias de hoje. (LUI, 2007, p.6).

---

<sup>27</sup> Resolução SE nº 21 de 29 de janeiro de 2002. Dispõe sobre as aulas de Ensino Religioso da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_2002.htm?Time=14/03/2017%2014:23:33](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_2002.htm?Time=14/03/2017%2014:23:33). Acesso em 19 de janeiro de 2019.

<sup>28</sup> Decreto nº 46.802 de 5 de junho de 2002 – Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5aeda0f13cd3be5f83256c1e00423b1d/6b9baf0373b3149c83256c40003e7df2?OpenDocument>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

À época desta determinação legal, para atender a legislação quanto aos conteúdos determinados para a disciplina do ER, foram contratados 2 professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas – a Unicamp, para capacitação docente. Esta comissão da Unicamp elaboraram cinco apostilas contendo questões como “tolerância, diversidade religiosa e analisando a religião do ponto de vista histórico e cultural” com o tema das Histórias da Religião. Foi disponibilizado também um balcão de dúvidas para responder aos questionamentos pertinentes as apostilas do ER. (LUI, 2007, p.6).

O então secretário da educação, Gabriel Chalita, fez a seguinte afirmação sobre este processo de implantação ao quais as escolas públicas estavam sendo submetidas e capacitadas,

O ensino religioso tem que ser uma ponte que conduza os estudantes ao caminho do bem, aos valores humanistas construídos com as bases sólidas do amor, da fraternidade, da bondade, da honestidade, da humildade e principalmente do respeito àqueles cujas opiniões divergem das nossas. São conceitos, infelizmente, cada vez mais escassos num mundo onde prevalece a coisificação provocada pelo materialismo. É papel dos estudantes lutar para reverter esse quadro, sob pena de comprometermos a qualidade do futuro de nossas gerações. (CHALITA, 2002, p.5-6).

Este comentário demonstrava que o então secretário da educação apoiava, mesmo que por força de lei, a implantação do ER nas escolas públicas paulistas.

A escolha do material didático pedagógico confeccionado pela Unicamp não foi bem aceita entre grupos religiosos como também pela Fonaper. Segundo eles, trabalhar apenas com o tema “História das Religiões” descaracterizava a disciplina como autônoma e sua área de conhecimento. Sugerem em contrapartida, conteúdos mais abrangentes como tradições, escrituras sagradas, ritos, entre outros. A SEE-SP por sua vez, pela implantação deste modelo, busca deter o monopólio da igreja católica nas escolas diminuindo sua legitimidade. Busca também retirar o termo “religioso”

de sua nomenclatura substituindo por “histórias” tentando de esta forma conter o proselitismo presente até então (LUI, 2007, p.6).

Estas situações favoreceram certas contrariedades tanto das leis, quanto da laicidade do estado como da escola. Os limites colocados pelo estado aos grupos religiosos provocaram muitas críticas tanto por parte dos religiosos quanto das entidades que não queriam o ER nas escolas. Isto foi se avolumando e mediante esta falta de entendimento, adiou-se cada vez mais sua presença nas salas de aulas. O que se percebeu foi uma grande disputa de interesses próprios em contraposição aos interesses coletivos, dificultando e procrastinando sua implantação sem, entretanto pensar qual o lugar da religião na modernidade.

A legislação que orienta o ER nas escolas hoje é a mesma de 2001 e 2002. Podemos incluir ainda a Resolução SE nº 28 de 2013 em sua 3ª revisão, que unifica os dispositivos legais e normativos referentes ao ensino fundamental e médio. Em sua redação na seção III, artigos 118 ao 133, promove apontamentos importantes para o ensino religioso como uma somatória de orientações relacionadas nas legislações vigentes apresentadas para São Paulo.

Destacamos o artigo 131, em seu parágrafo único a recomendação de incluir as diretrizes escolares na proposta pedagógica - “A inclusão do ensino religioso deverá estar prevista na proposta pedagógica da escola e sua carga horária será acrescida à carga mínima anual existente”.

Como também no artigo 132 que determina em seu parágrafo único que conforme previsto na Del. CEE nº 16/2001, artigos 5º e 6º, a determinação do acompanhamento das práticas dos conteúdos de ensino com periodicidade de “encontro anual no mês de setembro”, propondo “orientações a serem implementadas no ano letivo subsequente”, atribuição dada ao Conselho Estadual da Educação. A legislação aparenta ser coesa, contudo faz-se difícil perceber a necessária efetividade em seu atendimento.



Em nosso estudo de campo, conversamos com a dirigente de ensino da região leste 3, prof.<sup>a</sup> Maria Helena Tambellini Faustino<sup>29</sup>, em entrevista realizada em junho de 2018, sobre a situação da efetividade do ER nas escolas jurisdicionadas a este centro. Ela manifestou o seu apreço por esta área deixando a cargo das unidades escolares esta tarefa. Relatou que a maioria de suas escolas que tinham em sua grade escolar a turma de 8<sup>a</sup> série (9<sup>o</sup> ano) do ensino fundamental oferecia o ER nesta ocasião quando da questão legal. Com o passar dos anos e sem cobranças ou mesmo avanços, tanto na formação de professores quanto no currículo, as escolas foram deixando de formar turmas para esta disciplina.

Devido à pluralidade religiosa, alguns alunos e seus responsáveis legais optaram por não aceitar mais que esta aula estivesse baseada na “catequese”, como eles entendiam ser seu conteúdo. Esta situação fez com que as escolas progressivamente deixassem de constituir estas aulas. Ela relata ainda que tem aproximadamente 5 (cinco) anos que a última escola desta região deixou de ministrar estas aulas. Ressaltou que o professor responsável afastou-se de suas tarefas docentes, não sendo então substituído. Neste momento, nenhuma escola desta região tem em sua grade curricular a formação de turmas de ER.

Esta informação obtida neste relato se repete nas outras diretorias da capital, ou seja, nenhuma das escolas públicas paulistana tem formação de turmas para aulas de ER. Esta informação foi obtida após consulta telefônica.

Este panorama trouxe nossa inquietação levando a elaborar uma pesquisa junto aos atores que vivem a escola. Como são os pais ou responsáveis pelos alunos que decidem na confirmação da matrícula ou não de seu filho (a) nas aulas de ER, fomos a campo com o intuito de dar voz a quem realmente opta por esta aceitação.

Além dos pais, consultamos gestores, professor e alunos, todos os membros do cenário educacional que não são ouvidos quanto a esta polêmica situação. Por sua vez, pretendemos também suscitar como está o cumprimento desta legislação nas escolas paulistanas, a começar com três escolas da zona

---

<sup>29</sup> Maria Helena Tambellini Faustino, dirigente regional de ensino da diretoria de ensino da região leste 3 desde 2005.

leste de São Paulo, sendo duas no bairro de Itaquera próximo à divisa com Guaianazes e uma no centro de Guaianazes, cujas opiniões serão discutidas neste capítulo. Mas antes, vamos nos ater a caracterização da formação do bairro e o perfil desta população que vive bem longe do centro urbano, na periferia de uma grande e respeitada cidade.

#### 4.1 Extremo Leste de São Paulo - A Periferia da Cidade mais Promissora do Brasil

No alto de uma colina, no século XVI, entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú foi estabelecida em meados de 1554, uma pequena vila isolada do resto do país de nome São Paulo de Piratininga e assim permaneceu até o final do século XIX (TOLEDO, 2003, p.12).

Devido à produção cafeeira no final do século XIX, este vilarejo obteve destaque proveitoso principalmente pelas duas ferrovias que cruzavam a cidade transportando este precioso produto paulista. Este importante meio de transporte da época provocou também o surgimento de indústrias à sua volta, trazendo ocupação no vale formado entre essas montanhas.

A via férrea Santos-Jundiaí, ligando o interior de São Paulo ao Litoral saindo da Estação da Luz e a Estrada de Ferro do Norte - batizada com o nome de Central do Brasil, que ligava São Paulo ao Rio de Janeiro tendo como ponto de partida a estação do Brás, favoreceram o aumento da população localizada principalmente ao leste da região central da cidade (ROLNIK, 2012, p.15).

As riquezas produzidas na capital atraíram grandes proprietários e capitalistas da província a fixarem suas residências aumentando os lucros e consumos, assim como o surgimento de novos empreendedores devido a força produtiva da população, avançando a urbanização Paulistana (TOLEDO, 2003, p.370).

A expansão ligada aos trilhos chegou aos bairros do Brás, Belém e Mooca. Por volta de 1945 o bairro da Penha estava crescendo com áreas

industriais e operárias. Itaquera e Lajeado eram subúrbios pequenos voltados para funções residenciais, agrícolas e comerciais, tendo como principal atrativo preços baixos das casas e dos loteamentos além da opção do transporte sobre trilhos (AZEVEDO, 1945, p. 107).

As indústrias e a estrada de ferro atraíram operários e imigrantes que foram se estabelecendo as margens da ferrovia, induzindo o crescimento urbano nuclear do município de São Paulo. Em 1890 São Paulo tinha em torno de 65.000 habitantes, mas, devido a estas oportunidades de trabalho naquela década, foram atraídos mais de 1 milhão de imigrantes, em sua maioria italianos. Esta expansão territorial foi tão considerável que a São Paulo de hoje acreditasse ter sido construída naquela época, onde a pequena vila do início do século XX em menos de 50 anos passou a ser uma grande metrópole (WILHEIM, 2011, p. 39 a 41).

Com o perfil industrial e capitalista, a oferta de empregos atraiu muitos trabalhadores favorecendo um crescimento confuso e rápido. Esta urbanização desordenada derivada de uma superpopulação desencadeou aglomerados urbanos em um período muito curto. O crescimento industrial gerou crescimento econômico trazendo muitas fortunas. Como referencial econômico e com posição privilegiada em relação a outras regiões do País menos abastadas, São Paulo se destacava em crescimento e economia. Entretanto nem todos participavam desta distribuição de riquezas gerando pobreza e desigualdade social, não apenas na capital de São Paulo. (SANTOS, 2008, p.10).

Com o desenvolvimento circular da cidade para os bairros próximos ao centro, o crescimento da zona leste foi prejudicado pela falta de investimentos que estes bairros nobres detinham como luz elétrica, asfalto, esgoto e água encanada. Sem a estrutura urbana necessária além da distante localização do centro da cidade, as indústrias não conseguiram migrar para este espaço. A depreciação nestes subúrbios favoreceu a ocupação de favelas e moradias clandestinas, com condições de vida bastante precárias e ilegalidades, gerando um lugar de exclusão social, segregação territorial e pobreza (CEBRAP, 1975, p.22).

Os bairros nobres perto do centro, além de receber investimentos na infraestrutura, eram frequentados por pessoas da elite paulista com um bom poder aquisitivo. Estas desigualdades sociais suscitaram como “inconvenientes” a presença de moradias muito simples e pessoas pobres que residiam nas imediações, causando alguma insegurança em várias áreas. Uma delas foi a campanha sanitária com o intuito de eliminação dos cortiços, considerados poucos higiênicos, com possível transmissão de doenças e focos epidêmicos em potencial. Com oportunidades de moradias a custos mais baixos e a lei do inquilinato, vários loteamentos foram disponibilizados para que estes moradores pudessem adquirir seus imóveis no subúrbio leste, bem longe do centro, iniciando o processo de periferização (CALDEIRA, 1984, p.19).

A ocupação da periferia deu-se em geral sem planejamento, gerando um espaço confuso e mal equipado. A regra parece sempre ter sido a de ocupar primeiro e cuidar da infraestrutura depois, ficando o primeiro passo por conta da iniciativa privada e o segundo, presumivelmente, por conta do poder público (CALDEIRA, 1984, p.19 a 20).

Este processo de loteamento foi considerado “segregador, do ponto de vista social, e caótico, do ponto de vista urbano” criando um espaço para afastamento dos pobres e sua pobreza, dos ricos e suas riquezas. Os bairros que receberam estas pessoas foram se organizando e administrando suas deficiências entre elas, a rede de serviços públicos e a jornada de trabalho elevada quando somada ao tempo gasto no trajeto devido a distância entre a residência e o local do trabalho (CALDEIRA, 1984, p.20 a 23).

Entretanto, nem todos os moradores do subúrbio trabalhavam longe de casa que devido ao pouco tempo em seus lares chegavam apenas para dormir. As mulheres, os filhos e os idosos ficavam em casa, tentando viver a vida através das relações sociais que lhes eram oferecidas com vizinhos, parentes e colegas, ausentando-se do bairro apenas para consultas médicas e por motivo de doença em sua rotineira existência (CALDEIRA, 1984, p.114).

#### 4.1.1 Itaquera e Guaianazes – Dois Barros Contendo suas Histórias e suas Escolas

Itaquera e Guaianazes, vizinhos, estes dois bairros no princípio eram povoados por tribos de índios. Como trajetória entre São Paulo e o Rio de Janeiro, algumas pousadas serviam de descanso para a corte portuguesa e sua comitiva real. Estas aldeias indígenas foram visitadas pelos jesuítas tentando catequizar os nativos. Por volta de 1820 ainda tinham poucas aldeias, finalizado com a extinção completa dos índios cujas terras foram repassadas para outros povos nesta época<sup>30</sup>.

Itaquera construiu sua economia com base na agricultura, principalmente com a colônia japonesa que se estabeleceu perto do rio Jacú, já no século XX. Também se destacou dos demais bairros próximos devido a sua pedreira que além de cascalho tinha um granito de ótima qualidade e a produção de tijolos em suas olarias (AZEVEDO, 2018, p. 115).

Itaquera foi o berço da construção de vários conjuntos habitacionais – COHAB's, a partir da década de 1970, aumentando muito a população em uma arquitetura verticalizada.

Ainda hoje os japoneses cultivam frutas, hortaliças e flores junto ao Aquário de Itaquera na Avenida Jacú Pessego. O grande atrativo do bairro é o estádio de futebol do time Corinthians Futebol clube – o Itaquerão, ganhando ascensão na copa do mundo em 2014, além da estação terminal da linha vermelha do metrô na estação Corinthians Itaquera. Também tem um polo da USP – Universidade de São Paulo, para atender esta parte da população mais distante da cidade.

De formação mais simples, Guaianazes teve seu desenvolvimento em torno da capela de Santa Cruz do Lajeado, inaugurada em 3 de maio de 1861, data considerada como fundação do bairro. O nome foi batizado em 24 de dezembro de 1948.

---

<sup>30</sup> Informação obtida pela prefeitura regional de Guaianazes. Disponível no site [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_a\\_l/coracoralina/index.php?p=4238](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/coracoralina/index.php?p=4238)

Como último bairro de São Paulo teve seu desenvolvimento instituído pelas olarias, fabricação de vinho, utensílios de cobre, carpintarias e serralherias. Distante a quase 30 km do marco zero – Praça da Sé, com divisa da cidade de Ferraz de Vasconcelos, devido à falta de emprego os moradores tinham que ir trabalhar no centro de São Paulo, caracterizando esta localidade como “bairro dormitório”.

Em 1948 sua população ultrapassava 10 mil habitantes. Seu crescimento desordenado favoreceu a construção de moradias em mananciais e outras regiões consideradas de risco, cujos dados podem ser encontrados em sua subprefeitura regional.

Com situações precárias semelhantes, os dois bairros, tanto Itaquera como Guaianazes apresentam situações difíceis com dados bastante alarmantes. Guaianazes tem sua população em torno de 400.000 habitantes sendo que 15% deles moram em áreas invadidas, 7% são analfabetos, com um índice superior ao da capital paulista que é de 5%. Apesar da alta defasagem escolar, contem quantidade suficiente de escolas públicas para a população, de acordo com a subprefeitura. A renda básica da maioria das famílias – 60% dos chefes de famílias, chega a torno de 3 salários mínimos por mês<sup>31</sup>.

Infelizmente a região é considerada violenta apresentando alto número de homicídios com 85 casos para cada 100.000 habitantes. A média da cidade é de 47 casos para o mesmo número de pessoas. Este levantamento caracteriza a região como perigosa, segundo dados do Seade – Fundação Sistema Social de dados realizada em 2010<sup>32</sup>.

O bairro apresenta poucas opções de lazer. É servido pela linha 11 coral da CPTM – Companhia paulista de trens metropolitanos que liga Mogi das Cruzes até a estação da Luz. Apesar de toda essa difícil realidade, Guaianazes apresenta um dos maiores colégios eleitorais de São Paulo podendo ser aproveitado para melhorias necessárias a região, porém ainda despercebidas pelos líderes regionais, ou não.

---

<sup>31</sup> Acesso em 12 de fevereiro de 2019. Disponível em  
<<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianazes/>

<sup>32</sup> <http://www.seade.gov.br>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019

Estas apresentações da realidade local foram necessárias para elucidar o panorama vivido pelo nosso público alvo onde foi realizada a pesquisa.

#### 4.1.2 Cenário da Comunidade Local Participante do Estudo de Caso

Segundo a proposta pedagógica das unidades de ensino estudadas, a clientela em geral destas escolas públicas é em sua maioria carente. As famílias geralmente pouco se encontram, pois os responsáveis trabalham durante o dia, os filhos estudam e os irmãos maiores cuidam dos irmãos menores. Existe também toda uma pluralidade familiar encontrando todo tipo de família, desde a tradicional nuclear até famílias formadas por casais homossexuais e por indivíduos que se juntaram por afinidades.

Também existe muita diversidade de gênero entre os alunos e alunas, grande pluralidade religiosa e cultural. Nesta mistura de regionalidades prevalece a região norte e nordeste do Brasil na maioria das famílias que vieram para São Paulo em busca de melhores condições de vida, principalmente fugindo da seca, buscando na região leste moradia e emprego.

Os pais saem cedo para o trabalho ou para suas ocupações diárias e os alunos por vezes, acabam perdendo a hora não conseguindo acordar ou mesmo levantar da cama, faltando na escola por causa disso. Também possuem algumas atividades determinadas pelos pais no decorrer do dia, como levar irmãos menores na creche, cuidar e limpar a casa, por exemplo, entre outros afazeres, atrasando a chegada ou mesmo impedindo sua ida na escola.

Os responsáveis pouco frequentam a escola, mesmo em dia de reunião de pais e mestres pois alegam não pode faltar ao trabalho por perigo de demissão. Os diretores informaram uma frequência de 15 a 40% de pais, no máximo, nas reuniões agendadas e divulgadas. Esta ausência dificulta o trabalho das escolas no sentido da parceria entre a escola e as famílias, prejudicando a adoção de uma gestão democrática e participativa.

Esta ausência dos pais também configura em uma maior dificuldade em conter focos de indisciplina em sala de aula, pois os pais convocados para comparecerem na escola acabam não atendendo o chamado do corpo

docente. Estas faltas levam a entender que seus filhos estão “livres” para escolherem se vão na escola, se vão aprender e se aquilo interessam para eles ou não, o que é muito desgastante para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos alunos comentou que ele e seus colegas preferem que os pais não frequentem a escola. Passam para eles uma situação tranquila e equilibrada, dizendo que tudo está bem e sob controle. Os pais acreditam nesta posição e cada vez mais se distanciam da escola. Para a escola sobra a difícil tarefa solitária de transformar pela educação cidadãos com suas diversas e complexas histórias de vidas em perspectivas de futuro pela preparação ao mercado de trabalho.

Os gestores e professores informaram que são oriundos da localidade e da mesma realidade dos alunos em sua maioria. Tiveram uma infância dura, com dificuldades de várias ordens. Encontraram no estudo e formação acadêmica a oportunidade através da docência de estabelecer suas oportunidades e metas de vida. A situação de contratação da equipe docente é feita pela SEESP e se divide em três categorias: concursados (A), estabilizados (F) e contratados por período temporário (O). Os diretores também se enquadram na categoria de concursados e designados para o posto de trabalho, atendendo a legislação vigente.

#### 4.2 Metodologia da Pesquisa

Na busca de respostas para nossa hipótese e problemática, nossa atividade básica baseou-se na aproximação sucessiva da realidade de estudo, na combinação de teoria e levantamento de dados, na indagação da descoberta da realidade a qual estamos propostos a contribuir (MINAYO, 1993, p.23).

Utilizamos como procedimento científico além de toda revisão bibliográfica, a aplicação de questionários e entrevistas, aprovados pelo orientador da pesquisa e pelo comitê de ética da PUC.

Também empregamos um teste piloto para verificação de sua abrangência e desenvolvimento em campo para perceber se o grupo



pesquisado conseguia entender as questões sem interferências do pesquisador. Nosso objetivo era promover a tomada de respostas mais puras e genuínas, sem intervenções dirigidas ou induzidas de qualquer maneira.

A participação do entrevistador na aplicação do questionário foi mínima, apresentando apenas a abrangência acadêmica do estudo limitando-se simplesmente a responder dúvidas que não direcionassem ou motivassem qualquer tipo de escolha na interpretação e colocação das respostas.

Além da pesquisa básica, que objetivou gerar conhecimentos e avanços científicos, a complementação com a pesquisa prática teve o interesse de trazer novas posições referentes ao objeto de estudo, principalmente na voz dos protagonistas que compõem o cenário educacional, ou seja, os gestores, professores, alunos e seus responsáveis onde a situação realmente acontece em sala de aula.

A abordagem do problema se deu de forma quantitativa (GIL, 1999, p.42). Traduzimos em números as opiniões colhidas da pesquisa de campo, para classificar e analisar o panorama de estudo da forma mais específica possível, ou seja, quais motivos levam a não formação de turmas nas escolas paulistanas da zona leste de São Paulo sob determinados olhares.

De objetivo exploratório, a aproximação de pessoas e suas experiências práticas serviram de exemplos que, analisados, proporcionaram a compreensão da situação, concordando ou não com ele de imediato (GIL, 1991, p.21). Este levantamento contou com a participação direta de pessoas, cujo público alvo encontra-se dentro do cenário próprio da pesquisa ou seja, a escola.

Fonseca norteia quanto a tomada populacional e a utilização de questionários para levantamento das opiniões do grupo determinado, representantes de nossa população-alvo, garantindo também o sigilo, sem a necessidade de nenhuma identificação. Quanto ao estudo de caso ele orienta como,

Um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social.

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para dar voz aos nossos questionamentos, a população escolhida neste levantamento de dados foi de três escolas da zona leste da capital, pertencentes a Diretoria de Ensino Região Leste 3, tendo como dirigente a prof<sup>a</sup> Maria Helena Tambellini Faustino que atenciosamente nos autorizou a realização da pesquisa proposta junto aos seus gestores e comunidade escolar. A seguir temos alguns dados sobre estas três escolas cujos nomes não serão divulgados por motivos éticos, respeitando o sigilo pertinente aos entrevistados.

- Escola “A” localizada na COHAB, próxima da diretoria de ensino da região leste 3 de São Paulo, na divisa de Itaquera e Guaianazes. Esta escola atende apenas no período da manhã devido à pouca formação de turmas. Possui apenas uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Esta pequena demanda se dá ao fato da faixa etária da população ser um pouco mais elevada, com poucos jovens na região em idade escolar. Atende um público mais voltado a netos que moram com seus avós ou alguns grupos de famílias mais diversificadas com jovens que estão relativamente atrasados na adequação idade/série.

- Escola “B” localizada próxima a escola “A”. Atende no período da manhã e tarde com alunos desde o 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental.

- Escola “C” localizada próxima ao centro de Guaianazes, considerada como uma das melhores escolas da região. Atende os três turnos, manhã, tarde e

noite, com alunos dos anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano e ensino médio.

Os questionários foram aplicados para todos os alunos e alunas da turma de 9º ano destas escolas, resultando em um universo de 101 discentes. Quanto a participação de seus responsáveis foi um pouco menor em virtude da ausência na reunião de pais. Neste sentido participaram 39 responsáveis, reduzindo a participação deste grupo em torno de 40% do total de alunos, respectivamente, ou seja, os 39 pais ou responsáveis presentes na escola que participaram deste evento.

A equipe gestora também é proporcional ao número de turmas, ou seja, tivemos uma participação de 34 docentes que aceitaram participar do processo. Quantos aos gestores tivemos 10 (dez) participantes, incluindo neste universo os diretores, vice diretores e professores coordenadores.

O resultado apresentado possui limitações no sentido do tamanho da amostragem quando comparada com o universo populacional educacional de São Paulo. Ainda devemos considerar a abrangência das perguntas e a confiabilidade das respostas. Possivelmente tivemos no grupo a participação de pessoas que não entenderam as questões ou mesmo o fizeram sem o intuito de seu real conhecimento e importância.

Estes são alguns apontamentos que nos advertem quanto aos possíveis desvios de resultados pertinentes as variáveis presentes capazes de influenciar qualquer tratamento de dados, inclusive neste (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004, p. 201).

Segundo Fonseca, podemos observar a objetividade da pesquisa quantitativa, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da devolutiva experimental quando na tomada dos resultados.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. (...). A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para

descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002, p.20)

Portanto, entendemos que conclusões mais abrangentes são hipotéticas, mas cremos que, com base neste estudo, contribuímos com a visão real da sala de aula, as opiniões de todos os atores pertencentes a escola e com certeza, na tomada de novos estudos complementares em um futuro que esperamos esteja próximo.

#### 4.3 Resultados Obtidos na Pesquisa de Campo

A elaboração do questionário teve como premissa obter a opinião dos entrevistados frente a situação do ER na escola em que frequentavam. As questões que envolviam dados referentes a idade, estado civil, faixa salarial, entre outros, favoreceu a tomada do perfil populacional.

Apresentaremos a seguir as respostas obtidas pelo conjunto participativo. As possíveis diferenças na somatória da quantidade dos participantes podem ser para mais, quando a questão veio em duplicidade, ou para menos, quando a questão veio em branco. Não foi exigida a apresentação completa de todas as questões, ficando a cargo do entrevistado decidir pela colocação de suas escolhas e apresentação de seu perfil social e familiar.

Em cada tipo populacional – gestores, discentes, docentes ou familiares, comentaremos as respostas com base na revisão bibliográfica que expusemos nos capítulos anteriores logo na sequência da apresentação dos dados, por questões de favorecer o acompanhamento do raciocínio em consonância ao quantitativo.

Na consolidação dos resultados (item 4.4) colocaremos nosso olhar de acordo com as hipóteses levantadas no desenrolar desta pesquisa. Nesta sequência, iniciaremos pelo grupo de docentes, seguida pelos discentes, seus pais ou responsáveis e pôr fim a equipe gestora.

#### 4.3.1 Participação dos Docentes

Participaram de nossa pesquisa 34 professores que trabalham nestas escolas. As respostas computadas estão baseadas no que foi declarado nos questionários.

Destes entrevistados quase 70% do total estão com a vida aos pares pois 19 informaram serem casados e 3 estão em união estável, de outra forma temos 7 solteiros, 4 separados e 1 viúvo. Também na sua maioria possuem idades acima de 40 anos, ou seja, 23 professores, sendo que apenas 1 professor tem idade inferior a 30 anos. Os professores informaram que possuem mais de 10 anos de profissão, fato que nos conota perceber a experiência docente dos entrevistados de acordo com o tempo de trabalho exposto. Esta situação merece relativo respeito na credibilidade de sua atuação docente e participação nesta pesquisa.

Existe uma tendência entre as áreas de conhecimento para a maioria, 13 professores, no eixo códigos e linguagens que abrangem as disciplinas de língua portuguesa, educação física, arte e inglês o que é natural por conter mais disciplinas que as demais na grade curricular. Temos 7 professores da área de humanas e suas tecnologias compostas por geografia e história. E temos também 9 professores na área de matemática, ciência físicas e biológicas, totalizando os 8 componentes curriculares, faltando obviamente, o ER.

Importante ressaltar que 24 destes professores acreditam que o aluno aprende, sendo que 7 deles consideraram que eles não aprendem. Apesar de ser uma parcela menor, o fato de desacreditarem na escola coloca em dúvida sua performance profissional calcada em uma possível desmotivação ou na didática deficiente, não alcançando o alunado como deveria.

Entretanto, 31 deles concordam que a escola favorece o futuro do aluno, principalmente em uma realidade tão difícil que assolam suas famílias e o bairro de uma maneira geral. Relataram também que incentivam os alunos no sentido de ressaltar que o estudo proporciona várias oportunidades de novos cursos e empregos no intuito de perspectivas melhores vindouras.

Todo o grupo informou que possui religião com exceção de apenas um professor. As informações detectaram que no quesito confessionalidade existe uma divisão mais centrada entre católicos – 15 professores e evangélicos com 11 membros. Nas outras denominações aparecerem 6 espíritas e um umbandista.

Quando indagados sobre a legislação que abrange o ER, 14 professores afirmaram conhecer os requisitos legais enquanto 17 docentes declaram desconhecer o que a lei orienta para este caso. Esta grande maioria que desconhece a legislação quanto ao ER provavelmente pode impactar na implantação dos trâmites legais discutidos nesta pesquisa, ou seja, o não atendimento à legislação. Geralmente entendemos que o estudante tem em seu professor um conselheiro. Na dúvida, pergunta ao mestre sua opinião para suas próprias decisões. O desconhecimento não favorece nenhuma escolha, muito pelo contrário, atrapalha.

Quanto as experiências vividas que por ventura abranja o ER, alguns professores citaram a questão do carnaval, festa junina e Halloween. Alguns responsáveis pelos alunos não permitem a participação de seus filhos nestes eventos escolares que chegam inclusive a faltar na escola nos dias planejados para estas atividades.

Quanto a adoção da disciplina de ER na escola, 23 professores se posicionaram favoráveis e 9 deles contrários. Entretanto, nenhum deles se posicionou sendo o ER menos importante quanto as demais disciplinas.

Dos entrevistados, 19 docentes além de concordarem em sua inclusão na grade curricular de ensino, colocam-no com importância no mesmo patamar de todas as outras disciplinas. Um professor ainda acredita que seja a mais importante das disciplinas pois “temos um povo religioso que precisa entender sua formação e sua cultura”, justifica. Dez professores, no entanto entenderam que é dispensável esta disciplina na escola. Apenas um professor disse entender ser trabalhada como tema transversal. As justificativas apresentadas por alguns participantes estão relatadas na sequência de apresentação das tabelas que contemplam os quantitativos dos resultados.

A seguir apresentaremos os resultados que foram explanados neste contexto.

- Perfil e pareceres dos entrevistados

| Estado Civil | Casado(a) | Solteiro(a) | Divorciado(a) | União Estável | Viúvo |
|--------------|-----------|-------------|---------------|---------------|-------|
|              | 19        | 7           | 5             | 3             | 1     |

| Idade | Até 30 anos | De 31 a 35 | De 36 a 40 | De 41 a 50 | Acima 50 |
|-------|-------------|------------|------------|------------|----------|
|       | 1           | 2          | 9          | 8          | 15       |

| Área de Conhecimento que leciona | Códigos e linguagens | Humanas e tecnologias | Matemática Ciências da Natureza |
|----------------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------------|
|                                  | 13                   | 7                     | 9                               |

- Tem religião? Se sim, qual? É praticante?

| Tem Religião | Sim | Não | Praticante | Sim | Não |
|--------------|-----|-----|------------|-----|-----|
|              | 33  | 1   |            | 22  | 12  |

| Religião | Católico | Evangélico/Cristão | Espírita | Afro | Outros     |
|----------|----------|--------------------|----------|------|------------|
|          | 15       | 11                 | 6        | 1    | 1 (mórmon) |

- Conhece a Legislação sobre o ER nas escolas? Tem alguma experiência?

| Conhece | Sim | Não | Experiência | sim | Não |
|---------|-----|-----|-------------|-----|-----|
|         | 14  | 17  |             | 11  | 16  |

Alguns comentários sobre a experiência na escola com assuntos relacionados ao ER:

- baixa frequência dos alunos nas aulas de ER; professores não habilitados quando da adoção desta disciplina na escola.
- Temos problemas com relação a festa junina, devido aos pais acharem que é festa de santo e não permite que o filho participe.

Continuando com a apresentação dos resultados, temos a seguinte questão:

- Acredita na escola – O aluno aprende? A escola promove perspectiva de um bom futuro para os alunos (a)?

| Aprende | Sim | Não | Futuro | Sim | Não |
|---------|-----|-----|--------|-----|-----|
|         | 24  | 7   |        | 31  | 3   |

- Considera pertinente o ensino religioso na escola? Comente sua resposta.

| Pertinente | Sim | Não |
|------------|-----|-----|
|            | 23  | 9   |

Alguns comentários sobre esta pergunta:

- Sim, o indivíduo tem que receber ensino sobre religião porque muitas vezes a família não o faz.
- sim, o aluno terá noção básica de formação das religiões, ética e moral.
- sim, sem focar em religião nenhuma, apenas amar uns aos outros.
- sim, no mundo atual onde há tanta desvalorização dos valores espirituais e familiares, desrespeito ao próximo e tem se desenvolvido um sentimento de ódio, vingança, vazio, depressão, e até mesmo suicídio entre os jovens, que se encontram sem esperança, eu creio que o ensino da Palavra de Deus, que traz verdade e vida, ensinamentos que só fazem o ser humano ser bem sucedido na vida, irá cooperar muito. Veja que não é um ensino religioso, regras, que só sufocam mais o ser, mas ensino da bíblia, das histórias bíblicas que servem como exemplo hoje para nós e nos ensina o caminho da vida, da esperança, do perdão, do arrependimento, mostra a vida uma nova chance, aconselha como viver e superar as dificuldades.
- não, acho que é responsabilidade da família / igreja.
- o ensino religioso deve ser oferecido pela família.

Qual conteúdo considera imprescindível no ensino religioso? Escreva-os por ordem de importância. Alguns comentários:



- - *por colocar valores morais, porque ensina a fazer as coisas certas, entre outras coisas.*
- - *deve ser tratado o assunto de uma forma abrangente sem enfatizar uma religião só.*
- - *sim, ensinando conteúdo funcional, valores.*
- - *respeito ao próximo.*
- - *formação das religiões no mundo, a predominância de cada religião em cada país, princípios fundamentais de cada religião.*
- - *ecumenismo.*
- - *respeito, fé, etc.*
- - *falar sobre temas como amor, paz, respeito aos pais e ao próximo, fazer o bem, aproveitar histórias bíblicas para nos ensinar, corrigir e refletir sobre o comportamento humano e nos formar cidadãos que agradam a Deus.*
- - *respeito a vida, ao próximo.*
- - *depende da religião a ser seguida.*

Considera o ER Na escola em relação as outras disciplinas?

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| Menos importante que as demais disciplinas  | 0  |
| Tão importante quanto as demais disciplinas | 19 |
| Mais importante que as demais disciplinas   | 1  |
| Importante, porém dispensável               | 10 |
| Outros (tema transversal)                   | 1  |

Estes apontamentos referentes as posições dos entrevistados demonstram que nada tem a opor quanto a presença da disciplina de ER na grade curricular, entendendo em sua maioria que sua oferta é tão importante quanto as demais matérias elencadas no currículo educacional. Mesmo as opiniões que se colocaram como dispensável entendem sua importância e classificam como dispensável devido a própria infraestrutura deficiente da rede pública em comportar o currículo e a precária capacitação docente para o fim a que se destina.

#### 4.3.2 Participação dos Discentes

Em nossa pesquisa de campo, os estudantes quando indagados sobre o ER na escola, de início se apresentaram como não receptivos à participação na enquête. Mas, na sequência, após orientados sobre o valor e significado da pesquisa empírica como também que nada implicaria em mudanças imediatas, decidiram participar do estudo. Os discentes informaram não ter sido oferecida a disciplina neste ano. Na sequência, disseram que também desconhecem a legislação e a obrigatoriedade na oferta desta disciplina para todos, cabendo a seus responsáveis legais tal decisão de aceitação ou não.

Isto posto conseguimos a participação de 101 alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental cujas opiniões serão explanadas a seguir.

O perfil do público alvo é conhecido devido aos requisitos de formação da turma, ou seja, idade em torno de 14 anos como também posturas notórias pela convivência diária na escola.

Entretanto, outras questões reservadas a suas emoções e esperanças foram incluídas. Neste contexto, a pergunta inicial recaiu ao planejamento de vida, na realização de sonhos em relação ao mercado de trabalho e vida pessoal, campo que a educação atua em sua preparação cidadã.

A grande parte se identificou com alguma profissão de seu interesse como médico, fotógrafo, jogador de futebol, tatuador, moto boy, policial, bombeiro, advogado, veterinário, mecânico, jornalista e tantas outras ocupações. A alegação principal foi no sentido de ter sua própria independência e condições suficientes de vida para se manter. Apenas três entrevistados deixaram em branco o espaço destinado a esta informação.

Quando indagados se a escola pode trazer um futuro melhor, novamente a resposta foi sim para 99 participantes. Esta posição corrobora com a apresentação do capítulo II e III deste estudo que versam sobre a sala de aula especificamente. A relação diária com o mestre, com os colegas. A aquisição de saberes próprios da escolarização e toda a engenhoca característica da condição de ser estudante e pertencer a uma Unidade de Ensino e ter

impressa estas referências que apesar de comum, enobrece e fornece uma importante identidade.

Continuando no quesito relacionado ao futuro, a questão seguinte envolvia a pretensão de se casar e formar uma família. Dos participantes 94 responderam afirmativamente contra apenas 7 que disseram não ter interesse, pelo menos neste momento uma vida ligada a outra pessoa. Devido à idade dos alunos, em torno de 13 a 15 anos, surpreendeu tantas respostas afirmativas em um mundo marcado por tantas separações, idas e vindas amorosas que acontecem inclusive dentro de suas famílias como na sociedade em geral.

Interessante observar também que a maioria dos alunos pertence a uma família tradicional, morando com o pai e a mãe biológica constituinte de uma família nuclear, cuja relação se baseia na amizade e no afeto, segundo eles. Tivemos ainda respostas referentes a algumas mães serem solteiras, outros dois casos de pais desconhecidos e um falecido. Para os pais separados, 5 deles, a relação é de briga com certa dose de inimizade, afirmaram.

Estas questões relacionam-se com o capítulo I desta pesquisa, a formação familiar. Conforme Berenice Dias disserta a questão do afeto, da vida aos pares, da vontade do ser humano em ser amado e perpetuar a continuidade da vida através do casamento e da fecundação, não necessariamente nesta ordem.

Em relação ao prazer de estudar o grupo de alunos e alunas se posicionou prazeroso, com um resultado de 91 respostas positivas. Em relação a gostar de pertencer àquela escola também. Tivemos 85 confirmações contra apenas 16 alunos não estarem satisfeitos com esta relação. Vale ressaltar que o aluno pode se matricular em qualquer escola, independentemente de seu endereço ou proximidade, sendo-lhe facultativo pedir transferência em qualquer momento do ano desde que tenha vaga para a escola de seu interesse. Neste caso, não é proveitoso para ninguém permanecer em um lugar de descontentamento sendo que lhes são oferecidas outras opções para serem experimentadas.

Dentre o elenco de disciplinas foi questionado quais mais gostam e quais menos gostam entre todas, em uma pergunta aberta. Surpreendentemente a disciplina de matemática ficou entre a preferida como também a preterida. Em segundo lugar veio a disciplina de Língua Portuguesa sob a mesma condição, tanto mais quanto menos apreciada. Saindo do eixo Português e matemática, na sequência, a disciplina de história apresentou o mesmo desempenho das duas anteriores.

Causou-nos estranheza o fato da disciplina de educação física estar apenas no 4º lugar na preferência dos entrevistados seguida então por arte, geografia, inglês e ciências respectivamente. Para este grupo no quesito menos interessante segue a disciplina de inglês, Geografia, ciências, arte e educação física.

Refletindo sobre a questão de opcionalidade que este ponto fornece e esta pesquisa também, remetendo-nos ao assunto da escolha do ER de matrícula facultativa. A inclusão ou não, caso supostamente estas matérias tivessem que se submeter, como é o caso do ER, com estes resultados apresentados teríamos matemática e português fora da grade curricular.

Concernente dizer que ao exteriorizar nossas preferências, ora solicitada neste quesito, seus anseios podem estar ligados tanto aos interesses em se apropriar dos saberes próprios de cada área do conhecimento como também a empatia pelo professor - mestre titular da cadeira.

Alguns alunos manifestaram suas dificuldades em uma ou outra matéria não se referindo exatamente a algum professor em especial, o que trouxe uma dose extra de ética e responsabilidade na manifestação aqui solicitada.

Quando questionados sobre ter ou não religião, 81 alunos se declararam pertencentes a alguma confessionalidade sendo que 62 deles se colocaram como praticantes. A maioria deste grupo pertence a doutrina evangélica com 56 deles se declarando cristãos, 19 católicos, 1 espírita e 3 umbandistas. Outros se declararam ateu, agnóstico ou sem religião específica.

Na questão da importância de ter aulas de ER na escola, houve uma divisão entre às posições favoráveis e posições contrárias quanto a sua inclusão na escola. As posições de 49 alunos concordaram com aulas de ER

enquanto 47 preferem que não esteja incluso na grade. Esta posição correspondeu a situação da disciplina de matemática que tiveram muitas preferências como também muitas recusas quando questionados sobre suas escolhas. Como existe o desconhecimento do conteúdo praticado na disciplina de ER, esta manifestação por ora entendemos não estar fundamentada.

Após esta divulgação dos resultados dos estudantes, vamos nos ater a alguns comentários sobre a abrangência curricular do ER na escola mencionada pelos pesquisados. Nos questionários tivemos algumas respostas em branco ou informando seu desconhecimento sobre o fato. Seguem então os relatos:

- - *Deveriam ensinar a religião de cada um de um modo certo que as pessoas entendessem.*
- - *não deviam fazer com que as pessoas desacreditassem delas.*
- - *creio que a aula seria muito pesada.*
- - *deve ensinar que há vários tipos de religião e crenças devemos respeitar as opções e opiniões.*
- - *na minha opinião deveria ser para quem quer.*
- - *apresentar o caminho certo e o errado sem manipulação.*
- - *levantaria muitas discussões e conflitos (...).*
- - *informar sobre as diversas religiões que existem no mundo e seus objetivos.*
- - *religião é uma coisa muito pessoal e não deveria ser ensinada.*
- - *deveria ensinar de tudo, um pouco de cada religião.*
- - *não gosto de discutir religião.*
- - *sobre história das religiões.*
- - *informações sobre cada religião.*

Foram colocadas aqui algumas citações dos alunos justificando suas escolhas. Na sequência apresentaremos o quantitativo dos resultados obtidos nesta inquisição.

- Questão relacionada ao que pretende ser no futuro em relação ao mercado de trabalho (sonhos). Acredita que a escola pode te trazer um futuro melhor.

|                     |           |           |               |     |     |
|---------------------|-----------|-----------|---------------|-----|-----|
| Futuro profissional | Profissão | Em branco | Futuro melhor | sim | não |
|                     | 98        | 3         |               | 99  | 2   |

- Você gosta de estudar? Gosta da escola?

|               |     |     |                 |     |     |
|---------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|
| Gosta Estudar | sim | não | Gosta da escola | sim | não |
|               | 91  | 10  |                 | 85  | 16  |

- Qual disciplina mais gosta? Qual disciplina menos gosta?

|             |     |    |       |          |      |      |        |          |
|-------------|-----|----|-------|----------|------|------|--------|----------|
| Disciplinas | Mat | LP | Hist. | Ed. Fis. | arte | Geog | inglês | ciências |
| Mais gosta  | 45  | 33 | 23    | 21       | 14   | 7    | 6      | 6        |
| Menos gosta | 37  | 16 | 13    | 2        | 6    | 13   | 13     | 8        |

- Tem religião? Se sim, qual? É praticante?

|              |     |     |            |     |     |
|--------------|-----|-----|------------|-----|-----|
| Tem Religião | Sim | Não | Praticante | Sim | Não |
|              | 81  | 19  |            | 62  | 36  |

|          |          |                    |          |      |        |
|----------|----------|--------------------|----------|------|--------|
| Religião | Católico | Evangélico/Cristão | Espírita | Afro | Outros |
|          | 19       | 56                 | 1        | 4    | 1      |

Considera importante ter aulas de ER na escola?

|            |     |     |
|------------|-----|-----|
| Importante | Sim | Não |
|            | 49  | 47  |

O resultado dos entrevistados demonstra hipoteticamente que os alunos e alunas estão em equilíbrio quanto a inclusão ou não das aulas de ER na escola. As dúvidas relatadas refletem a falta de clareza quanto ao conteúdo que possa ser ministrando gerando conflitos e discussões condizentes.

Tanto os que optaram pela sua inclusão quanto os que optaram pela não inclusão, declararam não ter conhecimento suficiente para se posicionaram acertadamente, incluindo esta condição em suas respostas ou deixando em branco.

Por outro lado estão abertos ao diálogo e maiores esclarecimentos quanto a proposta pedagógica desta disciplina assim como proceder na rotina da escola e na grade curricular caso esta aula seja oferecida.

Tivemos ainda um contratempo na escola “C” quando da aplicação dos questionários. Segundo o diretor da escola, alguns pais proibiram seus filhos de preencherem qualquer pesquisa relacionada ao ER na escola. Quanto as justificativas apontadas para esta negação, o diretor disse não ter sido notificado convincentemente, apenas disseram que não queriam participar. Quando me prontifiquei ao diretor para esclarecer aos pais a finalidade da compilação dos dados e quanto ao teor da proposta acadêmica da pesquisa, o mesmo disse que seria importante e ficou de providenciar o encontro. Apesar de ter se colocado a promover este encontro, ele não aconteceu. Não tivemos agendamento para que esse esclarecimento ocorresse. Mesmo assim o diretor me devolveu alguns questionários de pais, professores e alunos preenchidos antes desta proibição.

Frente a isto, a participação desta escola ficou prejudicada. Os poucos dados relatados anteriormente, foram contabilizados na somatória dos participantes. Entendemos que esta postura adotada nesta escola apontam indícios para futuras pesquisas complementares nesta região, caso assim seja considerado importante. A postura dos pais demonstram significativamente total desconhecimento da legislação e dificuldades de esclarecimentos pertinentes a estas divergências.

#### 4.3.3 Participação dos Pais ou Responsáveis

Entendemos que o ER escolar se constitui na continuação da educação religiosa oferecida no lar, por isso a orientação da família é essencial. Outrossim, o fato é que a legislação coloca como detentores desta decisão os pais e responsáveis, sendo então como os principais responsáveis pela aceitação ou recusa quando da oferta do ER nas escolas que seus filhos e filhas estão matriculados nas séries finais do ensino fundamental – no 9º ano.

A legislação permite que os pais ou responsáveis optem livremente pela escolha de uma religião que se concorde com seus princípios. O incentivo a determinadas escolhas favoráveis ou não as aulas do ER, por qualquer agente público que faça parte da escola, induzir, mesmo que seja com as melhores das intenções, contrariam a laicidade do estado, a legislação e a constituição.

Por isso, que de acordo com o artigo 205 da constituição os pais tem direito a conhecer a oferta do ER na escola e a partir disto, manifestarem suas intenções, pelo que lhe é assegurados como liberdade de crença. A liberdade de crença permite ainda escolher uma religião, desistir dela ou não ter religião. Portanto, entendemos que dar voz aos pais nesta pesquisa contribui muito para nossas considerações futuras.

Com base nas questões e nas respostas do questionário direcionado aos pais, construímos inicialmente um perfil deste público. A primeira questão refere-se ao estado civil. Dos pesquisados temos a formação, em sua maioria por casais tradicionais, num total de 22 famílias das 39 consultadas.

Na residência moram em sua maioria, apenas as famílias. Em alguns casos tem a presença de algum parente ou ainda membros constituídos por outras afinidades. Possuem entre 1, 2, 3 e até 4 filhos, não mais que isso. São pessoas formadas na educação básica e alguns possuem nível superior. A faixa etária predominante se enquadra em pessoas acima de 40 anos, com renda familiar de até 3 salários mínimos, em torno de R\$3.000,00.

Quanto à educação adotada no lar, classificam-se pelo compartilhamento entre pai e mãe. São adeptos ao diálogo e participação quanto a orientação dos bons costumes, da moral e da ética. Ambos acompanham a vida escolar dos filhos e filhas tanto nas reuniões de pais e mestres como em eventos e convocações. Tem conhecimento das pretensões de trabalho, do desempenho escolar e da participação na vida em geral de seus filhos e filhas, informaram.

As famílias disseram que tem religião (33 casos) e em sua maioria professam o catolicismo, 19 deles, seguidos por 8 evangélicos e os outros nas demais denominações.



Quanto a ciência de que a escola não oferece ER na escola, 27 pais informaram que sabem desta situação, mas 11 entrevistados informaram desconhecerem se tem ou se não tem. Entretanto, 22 pais concordam que as aulas de ER são tão importante como as demais, 7 consideram dispensáveis e 4 entendem que é menos importante que as demais. Este resultado nos remete a inferir que os pais concordam que a escola ofereça aulas de ER cabendo a eles decidirem se querem ou não a matrícula de seus filhos.

Mais uma vez nossos entendimentos recaem sobre a questão da necessidade de esclarecimentos tanto da legislação quanto da oferta, do aceite ou recusa como do desenvolvimento das aulas na escola, já presentes nos participantes dos grupos anteriores.

Teremos a seguir os quantitativos específicos consolidados para este público alvo.

- Perfil e pareceres dos entrevistados

| Estado Civil | Casado(a) | Solteiro(a) | Divorciado(a) | União Estável | Viúvo |
|--------------|-----------|-------------|---------------|---------------|-------|
|              | 22        | 5           | 4             | 5             | 2     |

| Idade | Até 30 anos | De 31 a 35 | De 36 a 40 | De 41 a 50 | Acima 50 |
|-------|-------------|------------|------------|------------|----------|
|       | 3           | 6          | 5          | 14         | 11       |

| Quantidade de filhos | 1 | 2  | 3  | 4 | 5 |
|----------------------|---|----|----|---|---|
|                      | 8 | 10 | 12 | 6 | 2 |

| Escolaridade | EFAI | EFAF | EM | Superior |  |
|--------------|------|------|----|----------|--|
|              | 4    | 6    | 22 | 6        |  |

| Renda familiar | Até R\$1.000,00 | De R\$1.000,00 a R\$3.000,00 | De R\$3.000,00 a R\$6.000,00 | De R\$6.000,00 a R\$10.000,00 |
|----------------|-----------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
|                | 6               | 23                           | 7                            | 2                             |

|                      |     |     |         |        |        |
|----------------------|-----|-----|---------|--------|--------|
| Quem                 | Pai | Mãe | Os dois | nenhum | outros |
| Conversa com o aluno | 3   | 9   | 22      | 0      | 3      |

|                 |             |            |            |               |       |
|-----------------|-------------|------------|------------|---------------|-------|
| Tipo de comando | autoritário | permissivo | negligente | participativo | outro |
|                 | 5           | 0          | 0          | 32            | 2     |

|                      |         |         |         |            |       |
|----------------------|---------|---------|---------|------------|-------|
| Orientação oferecida | diálogo | punição | castigo | disciplina | outro |
|                      | 35      | 1       | 2       | 1          | 0     |

|                                         |     |     |      |          |        |
|-----------------------------------------|-----|-----|------|----------|--------|
| Frequência na reunião de pais e mestres | Pai | Mãe | avos | parentes | outros |
|                                         | 12  | 22  | 2    | 2        |        |

|              |     |     |                     |     |     |         |
|--------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|---------|
| Tem Religião | Sim | Não | A escola oferece ER | sim | Não | Não sei |
|              | 33  | 6   |                     | 0   | 27  | 11      |

|                |          |                    |          |      |        |
|----------------|----------|--------------------|----------|------|--------|
| Qual Religião? | Católico | Evangélico/Cristão | Espírita | Afro | Outros |
|                | 19       | 8                  | 3        | 1    | 0      |

Considera o ER Na escola em relação as outras disciplinas?

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| Menos importante que as demais disciplinas  | 0  |
| Tão importante quanto as demais disciplinas | 22 |
| Mais importante que as demais disciplinas   | 0  |
| Importante porém dispensável                | 7  |
| Menos importante que as demais disciplinas  | 4  |
| Outros (tema transversal)                   | 5  |

Como relatado no item referente aos alunos da escola “C” os pais desta escola se recusaram em participar da pesquisa. O motivo real também não foi esclarecido, apenas que eles não queriam se manifestar sobre ER nas escolas

e muitos deles proibiram seus filhos de participar da atividade como já dito. O diretor não facilitou o contato com estas famílias mesmo se comprometendo a verificar o ocorrido. Adiou continuamente esse encontro levando a expiração do tempo para composição destes dados na consolidação dos resultados apresentados neste relato.

O resultado desta parcela de entrevistados também mostrou em sua maioria a aceitação pela inclusão de seus filhos e filhas para matrícula nas aulas de ER que por ventura sejam oferecidas na escola.

Entendemos mais uma vez ser necessário os esclarecimentos desta ordem, minimizando os desvios causados pela falta de clareza no assunto.

#### 4.3.4 Participação dos Gestores

O último levantamento, mas não menos importante, consolida a posição dos gestores quanto à situação do ER em suas escolas. A participação de diretores, vice-diretores e professores coordenadores vem enriquecer as considerações acerca da situação do ER nas salas de aula das escolas de São Paulo, capital, na região leste.

Tivemos a participação de 10 (dez) gestores, metade deles pertencente a área de códigos e linguagens e a outra metade em ciências humanas e suas tecnologias. A grande maioria, 80% acredita que a escola consegue promover um bom futuro para os alunos e alunas.

No quesito religiosidade, todos eles informaram possuir religião, ou seja, 100% dos entrevistados com 60% deles praticantes das seguintes confessionalidade:

- - 6 católicos
- - 2 espíritas e
- - 2 cristão / batista

Todos eles informaram que suas escolas não oferecem ER em sua grade curricular e todos apoiam integralmente a vertente não confessional. A metade deles se posicionou favorável quanto a pertinência do ER em suas escolas. Argumentaram que “nos tempos atuais a fé é uma grande aliada”, ou

ainda que “o ensino de valores em comum faz falta nas escolas” e “focado nas histórias bíblicas para a formação de cidadãos de bem”, comentado por três dos participantes.

A outra metade entende não ser pertinente esta disciplina nas escolas sendo considerado “função da família e não da escola”, como também ser “preferível que a escola seja laica”, argumentos colocados por 2 dos entrevistados.

Quanto aos motivos da escola não formar turmas de ER as respostas foram diversas. Alguns gestores responderam mais de uma vez e o consolidado está relacionado a seguir:

| Item | Questão                                 | votos |
|------|-----------------------------------------|-------|
| 1    | Os pais não querem                      | 4     |
| 2    | os alunos não querem                    | 1     |
| 3    | a matriz curricular não está homologada | 3     |
| 4    | a equipe gestora não quer               | 0     |
| 5    | Devido a conflitos de religião          | 1     |
| 6    | Não tem professor capacitado            | 2     |
| 7    | Escola de ensino médio não tem na grade | 1     |
| 8    | Não há interesse em oferecer            | 1     |
| 9    | Não sei                                 | 1     |

Estes posicionamentos nos levam a refletir sobre as justificativas colocadas aqui, em relação aos outros participantes da pesquisa. Vamos refletir item a item:

Item 1 - a alegação de que “os pais não querem” contradiz o consolidado na entrevista com os pais e responsáveis. Podemos inferir que a consulta aos pais mediante a oferta pela escola não foi clara ou pior, tendenciosa, favorecendo a negação. Esta interpretação coaduna com nossa hipótese inicial de que a mediação da escola não cumpre a imparcialidade e distanciamento que a situação sugere, provavelmente intervindo na decisão negativa ou induzindo a recusa.

Item 2 - Quanto a alegação de que “os alunos não querem” também contradiz com a posição dos alunos que se mostraram indecisos na participação das aulas, solicitando mais informações e clareza quanto aos conteúdos disseminados nas aulas. O que se percebe mais uma vez certa contrariedade dos fatos.

Item 3 - A matriz curricular da escola é determinada pela legislação. Sua homologação é um processo em parceria do diretor da escola, com o supervisor de ensino e a dirigente regional de ensino. Esta tríade é responsável por determinar, homologar e colocar em prática a quantidade de disciplinas que compõem o ciclo de ensino, incluindo ou não o ER na grade oficial letiva. O fato da “matriz não estar homologada” aponta que ou existe desconhecimento por parte do diretor nesta sequência de implantação, o que não seria viável mediante a posição que ocupa dentro da escola; ou se apresenta na defensiva, não se expondo ou assumindo o fato de que não oferece a matrícula para os alunos; ou ainda prefere se manter como a maioria das escolas que não formam turmas de ER em suas Unidades Escolares. Temos ainda a questão de uma possível indução, por parte da diretoria de ensino, em não facilitar a homologação da grade curricular que contenha a disciplina do ER. A real condição só permite ser levantada em um questionamento direto para este fim, se caso for pertinente.

Item 4 - no quesito “a equipe gestora não quer” estranhamente não foi escolhido por nenhum dos entrevistados. Qualificamos como “estranhamente” pois quando indagados sobre a pertinência ou não da inclusão do ER na escola, 50% deles se posicionaram contra sua adoção. Isto nos leva a refletir sobre a inconsistência da resposta. O fato de não achar pertinente sua presença na escola favorece a indução dos pais a não aceitarem também a referida proposta.

Item 5 – O conflito de religiões foi a justificativa encontrada para um entrevistado. Entretanto, discordamos quanto à negação da inclusão da disciplina que implica entre outros objetivos, minimizar os conflitos oriundos pelo desconhecimento que cerca as questões religiosas. Realmente entendemos que nossa sociedade apresenta questões de intolerâncias e entre elas, a religiosa. Nada mais oportuno que a escola favorecer o diálogo pedagógico entre as possíveis denominações existentes buscando o entendimento, o conhecimento e a paz.

Item 6 - Foi questionada a deficiência de docente capacitado para ministrar esta disciplina. Em São Paulo, pela legislação vigente estas aulas, quando ocorrem, estão dirigidas para professores com licenciatura em história ou pedagogos, desconstruindo uma possível atuação específica para um professor que realmente esteja preparado para assumir tal compromisso. Não tivemos nenhum concurso público desde 2001, ano da regularização legislativa para ocupar esta cadeira e isto com certeza compromete a qualidade do profissional e da aula que será oferecida aos possíveis alunos, quando assim formarem as turmas.

Item 7 – Inclui-se o fato do ensino médio não ser oferecido na grade o ER, o que realmente é verdade. Mas, nosso foco estava no ensino fundamental anos finais e a resposta foi no mínimo inoportuna.

Item 8 - Na sequência, a resposta que argumenta a “falta de interesse” em manter esta disciplina na grade vem de encontro com uma possível negligência do gestor que não cumpre sua função com presteza. O diretor de escola não legisla e sim deve cumprir o que foi determinado como também o que é de direito a quem pertence, ou seja, o alunado. Nesta situação não está em mérito o interesse da escola e sim da família, a qual é detentora do direito da escolha.

Item 9 - Por fim temos a argumentação mediante a justificativa de desconhecer os motivos ou até mesmo a legislação. Esta alegação apareceu em todos os

grupos. O fato alegado tende a perceber certa falha nas atribuições ao cargo de gestor. Isto pode ser devido ao próprio desconhecimento sim, em virtude de tantas atribuições que o cargo requer, como também um possível desinteresse frente a esta situação. Entretanto, cabe-nos notar que ambos são impróprios a posição máxima ocupada em uma escola e todos os encargos provenientes desta função. Mas, consolida o evidente desconhecimento encontrado nas repostas de todos os grupos entrevistados direcionando para o elemento causador deste impasse.

Na Constituição Federal temos como certo e determinante a presença na grade curricular do ER, reforçada pela LDB. A nova versão da BNCC inclui também o ER. Isto nos leva a entender que deve ser oferecida a quem se destina por direito.

Concluindo estas apresentações e a análise referente a participação da comunidade escolar – alunos e funcionários, a família e o estado – representado pela legislação, trouxemos a humanidade que esta situação carece. Os esforços em trazemos em cena os protagonistas desta pesquisa enriqueceu e ilustrou nossos entendimentos a luz não só da legislação, mas principalmente, da importância delegada as pessoas na pirâmide educacional, seus argumentos, suas visões, suas posições e seus direitos.

#### 4.4 Consolidação dos Resultados

Toda esta explanação frente aos resultados apontados nos permitiu refletir com maior propriedade a situação do ER no percurso educacional desde 1997, data da inclusão pedagógica no currículo escolar devido a atualização da LDB, até os dias atuais, mais precisamente, incidindo ainda na implementação da BNCC.

Entendemos que as necessidades expressas por leis, atendem a vida em coletividade para que o direito de um seja respeitado assim como do outro. Entretanto, existe nesta condição um alinhamento, mesmo que imaginário, de

até onde podemos chegar. Onde acaba o nosso direito e começa o do outro. E se o direito existe, o dever também existe, ambos expressos por leis.

Apesar de percorremos toda a questão legislativa que envolve a polêmica e deficitária inclusão do ensino religioso na sala de aula, pouco se discute ou mesmo se pergunta sobre a opção dos alunos. Percebemos que o foco principal dado em muitos anos de luta e inquietações foi na legislação e não nas pessoas.

Como os pais ou responsáveis legais podem optar livremente pela matrícula de seu filho ou filha nesta disciplina, faz-se necessária ter a oferta. Entretanto, a oferta nem sempre é clara ou mesmo existente. A legislação é incisiva no que tange sua presença no âmbito educacional, e neste caso estamos nos referindo a Constituição Federal do Brasil, a carta magna da nação fortalecida pela LDB, lei máxima da educação, as quais já nos referimos. Como consequência, o ER está presente na grade curricular e deve ser ofertado para todos os alunos e alunas que, se menores de idades, serem representados por seus responsáveis legais, geralmente, seus pais, atendendo sua legalidade.

Entendendo e atendendo a legislação, outra inquietude se refere aos conteúdos pertinentes a sua ministração em sala de aula. Existe uma tendência muito forte que carrega a inclusão do ER para questões evangelísticas e catequéticas, cujos modelos foram adotados por longos anos nas salas de aulas.

O ER hoje não tem a intenção de catequizar ou evangelizar, mas sim de promover o diálogo, a tolerância religiosa para uma sociedade firmada na paz, colocando realmente em prática a legislação. Discutir sobre a ética, a justiça, os direitos humanos e a dignidade do ser humano de uma forma interdisciplinar e atuante no meio educacional para o existencial. Atender a completude do ser, suas escolhas e identidade.

Nessa consolidação de todos os eixos do conhecimento pertencentes ao sistema de ensino, o ER tem uma área reservada na BNCC. A proposta de um ER não confessional ou confessional, com o intento de construir Diretrizes Curriculares Nacionais, que possam assegurar o respeito à diversidade



religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo, está sendo defendida pelos autores em suas contribuições acadêmicas e pelas instituições que capacitam os alunos com aptidão para esta vertente.

Toda essa discussão ainda presente paralisa a construção da prática pedagógica com a argumentação equivocada de laicidade. Alguns participantes do estudo de campo questionaram quais conteúdos seriam ministrados nestas aulas e chegaram inclusive a citar suas idealizações e percepções de um possível trabalho educacional. Neste sentido relembramos Passos ao afirmar que

A variedade de práticas construídas não rompeu com o impasse básico que tem impedido o ER de ser dirigido pela escola, enquanto reprodutora da comunidade científica e das políticas educacionais do próprio Estado. Todos os esforços realizados no sentido de se construir uma prática coerente dessa disciplina gravitaram sempre em torno da questão da confessionalidade religiosa e da laicidade do Estado (PASSOS, 2007, p.50)

A inclusão do ER, como apresentado aqui, tem como objetivo principal auxiliar na formação de um indivíduo crítico, reflexivo e empático. A formação em juízo de valor leva o estudante ao respeito ao outro, e neste caso, a informação sobre hábitos e costumes de todas as religiões favorece o combate à ignorância gerando respeito e liberdade religiosa.

A religião não é assunto tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou apenas das instituições confessionais; ela é um fato antropológico e social que perpassa de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico. Eis a razão fundamental de seu estudo nas escolas. (PASSOS, 2007, p. 76).

Vivemos momentos difíceis. Atualmente não se tolera qualquer imposição de crença, buscando a realização de sua plena liberdade e tolerância. Entretanto, ainda não se alcançou o real entendimento sobre a intensidade do laicismo em nossa sociedade devido à força que a religião

representa para nosso povo, em sua maioria. A Constituição permite a liberdade religiosa como direito subjetivo individual e coletivo pelo grupo de pessoas em suas organizações religiosas, limitando a atuação do Estado. O Estado, por sua vez, tem suas dificuldades em legislar quando o assunto é religião devido as possíveis interpretações, limitações e ponderações com o intuito de optar pelos direitos fundamentais mais propícios ao interesse público sem restringir ou limitar esses direitos (RIBEIRO, 2002, p. 126).

O Brasil tem sua construção alicerçada em uma cultura heterogênea e possui sincretismo religioso desde sua formação, desde sua colonização. O brasileiro é um povo religioso como demonstra não só o censo de 2010, já apresentado, como também se confirma nos registros em nossos questionários.

Nesta população ouvida, dos 184 (cento e oitenta e quatro) entrevistados, 157 (cento e cinquenta e sete) declararam ter religião. Esta quantidade representa uma participação maior que 85% do universo pesquisado. Os outros 15% desta população não se colocaram como ateus. Nos comentários recebidos alguns deixaram em branco, outros se apresentaram com dúvidas e apenas 3 pessoas se declararam ateus e outras 2 pessoas se colocaram como agnósticos, isto após perguntarem o que significava este termo.

A relevância do ER advém da importância social da religião como um dado humano que se mostra nas múltiplas dimensões humanas (social, cultural, política, psicológica etc.), nas ações humanas e nas instituições sociais de ontem e de hoje. A religião se mostra como um elemento constitutivo da sociedade e da cultura, como uma interpretação radical da realidade capaz de motivar ações políticas e de justificar opções pessoais e coletivas. (PASSOS, 2007, p. 94).

Quando fizemos nossa pesquisa de campo, em detrimento de todos os entraves alegados para uma negligente atuação de exclusão na grade curricular, os dados apontaram ser pertinente, mesmo que hipoteticamente, a oferta do ER e que, caso o seja, a maioria dos responsáveis talvez aceitassem que seus filhos fossem matriculados nestas aulas, rompendo a barreira criada

e que não permite atender o que é de direito do aluno e da aluna. A oportunidade de que o ER esteja integrado no projeto educacional em benefício de todos.

Se estivermos de acordo que o Ensino Religioso integra um projeto mais amplo de educação para a cidadania plena, então será lógico concluir que sua sustentação não devem provir de argumentações religiosas, mas antes dos próprios pressupostos educacionais. E isso sem nenhum descaso pelo valor que representa a religiosidade e a necessidade de que esta seja educada em benefício das pessoas e da sociedade. ” (SOARES, 2009, p, 126).

Este fato nos inquieta ainda mais quando deixamos de cumprir o papel a nós reservado, qual seja, de acompanhar o que vem sendo realizado pelas escolas. Conduz-nos a continuidade de nossas pesquisas para que o direito do cidadão brasileiro seja garantido através do cumprimento da legislação vigente aqui em São Paulo, como também acontece em outras regiões do Brasil. Concordamos com Gross que compara a questão da religião no cenário escolar com outras características de nosso povo, neste caso a música,

Nosso sistema educacional se encontra diante da religião na mesma situação paradoxal em que se encontra diante da música. Em dizer que o povo brasileiro é profundamente musical e profundamente religioso. Mas música e religião não estão num lugar privilegiado na escola, muito menos na academia. O povo profundamente musical não sabe ler partituras, e o povo profundamente religioso vivencia a religião, mas lhe faltam instrumentos para distinções e clarificações que poderiam aprofundar seu senso crítico (GROSS, 2014, p.18).

Gross continua refletindo sobre a importância de conhecer mais profundamente as questões religiosas, não confiando apenas na “sagacidade natural” diminuindo a importância da contribuição do sistema de ensino neste estudo e se inquieta em questionar o motivo “por que estas duas

características profundas do povo brasileiro, música e religião, não têm um espaço correspondente no âmbito educacional” sendo “relegado ao âmbito do autodidatismo”. As discussões sobre o “tema da religião, seja na escola, seja na universidade” configura na “oportunidade para se superar a dicotomia entre o que é importante na vida e o que é importante na educação”.

Ensino Religioso e Ciência da Religião representam esferas próprias para a superação desta dicotomia. O Ensino Religioso enfrenta este problema privilegiando o âmbito prático-pedagógico. A Ciência da Religião o enfrenta privilegiando a pesquisa teórica, tanto de cunho reflexivo quanto de cunho empírico. A sinergia entre estes dois âmbitos só pode ser mutuamente fecunda. A valorização da religião como uma dimensão importante da existência humana é o fruto mais significativo que pode brotar desta confluência de interesses entre o Ensino Religioso e a Ciência da Religião (GROSS, 2014, p.18).

Como levantamos também neste trabalho, a presença das demais disciplinas nas escolas ou universidades, se forem optativas, poderíamos ter o mesmo condicionamento dado ao ER. Caso os alunos possam optar em ter matemática ou história, química ou filosofia possivelmente teria dificuldades em construir uma grade curricular que pudesse contemplar tantas divergências com o objetivo de atender a maior parte dos estudantes.

Para isto citamos o ensino superior que, em continuidade a educação básica, permite escolhas diversas em aprofundar seus estudos em áreas que lhe são interessantes e prazerosas. Ainda na área do ensino superior, discursando sobre a capacitação docente, apresentamos nesta pesquisa várias localidades e instituições que fornecem cursos em atendimento ao ER. Estas oportunidades rompem com a argumentação da deficiência de profissional capacitado incidindo na necessidade em gerar oportunidades de trabalho para estes alunos egressos e preparados para atuação pedagógica ao qual foram formados.

Finalizando este estudo refletimos sobre os reais motivos da ausência da disciplina do ER nas escolas. Apesar de alguns fatores levantados para

refletir sobre quais agentes provocam a ausência do ER na rede pública paulista na zona leste da capital nos deram como encaminhamento alguns pontos importantes neste estudo de caso. Dentre todos os motivos apresentados, podemos elucidar um que ficou em evidência: a falta de conhecimento e esclarecimentos quanto à legislação, justificativa presente nos quatro grupos participantes do estudo.

Em contrapartida, a questão da negligência por parte das autoridades em atender esta legislação, privando a família de decidir como também dos alunos de se apropriarem de oportunidades deste campo do conhecimento se deriva da falta de conhecimento.

Ao optar pelo ensino público, confiando na parceria séria do Estado – que é laico e não ateu democrático e não ditatorial – os pais ou responsáveis esperam encontrar um ensino de qualidade, que abarque todas as áreas de formação das pessoas e que estejam em consonância com os sagrados princípios tradicionais traçados pela família, os quais incluem os valores morais, espirituais e éticos de muitos estudantes e até mesmo de professores. Os princípios religiosos, ou a falta deles, também fazem parte da tradição familiar. E a adoção do diálogo proposto pelo ensino religioso como disciplina na escola tende a melhorar estas relações.

Quando os gestores se posicionaram desconhecedores da inclusão do ER na matriz curricular, mesmo que inicial, devendo ter sua concretude na posição final familiar em formar turmas ou não formar, deixaram de atender e cumprir na totalidade a sua função. E este é o grande entrave que apresentamos vindo de encontro com nossas percepções percorridas nesta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer por todo esse caminho histórico da formação e constituição da família, do estado e da escola, podemos situar melhor as condições de vida em sociedade.

Buscamos incessantemente a felicidade. Essa busca contínua e infinita move nossa vida. Isso justifica porque estudamos, trabalhamos, casamos, separamos, compramos e muito mais. O que limita nossas atitudes são as condições para realiza-las, incluindo a intervenção da vontade e liberdade humana, as leis e a ordem que regem a sociedade a qual estamos subordinados. O problema é onde está essa felicidade?

A vida é preenchida com situações por nós escolhidas, cujos esforços façam sentido na consumação da energia e do trabalho do ser humano na manutenção ou dependência da ordem social. O homem fornece uma ponderação sobre a Sociedade com sua presença e interferência nela, em sua existência sabidamente finita da vida.

Nesta passagem pela vida pertencemos a uma família. E esta família que se estruturou e se modificou com o decorrer de longo tempo é a precursora e geradora do que somos hoje. Famílias tradicionais ou plurais, somos réplicas melhoradas de nossos antecessores onde nossos descontentamentos, acomodações, anseios e conquistas nos trouxeram até aqui. No início, com limitações de várias ordens se colocando na perspectiva evolutiva que o homem racional desvendou e vem evoluindo constantemente. E dependendo de nossa condição de saúde ou de idade, é a família, no caso os pais, na maioria das vezes, que decidem questões de condutas reguladas pela sociedade, de seus filhos. Ou nós mesmos, enquanto filhos, devemos sentir a proteção que uma família fornece para seus membros. Um porto seguro em um mundo gigantesco e desafiante. O ciclo se perpetua: todos somos filhos ou filhas, mas nem todos somos pais.

Toda esta produção construída pela humanidade é nosso acervo histórico político cultural. Isto é movido de geração a geração, tanto pelas famílias como pelas escolas, em níveis diferentes e complementares. Adentrar

uma escola nos condiciona a ser participantes e praticantes de oportunidades que nos preparam para prosseguir, sem ferir ou infringir, por nossos próprios avanços e méritos, com o auxílio de quem está à frente de nós, nossos mestres. A escola como instituição secundária é ofertada para todos os cidadãos, do início ao fim da vida para apropriação dos saberes pertencentes ao acervo mundial de descobertas das ciências e tecnologias construídas e em construção. As épocas de inserção são específicas a faixa etária pertinente ao percurso, podendo ser corrigido caso os tenha perdido ou atrasado por motivos que impactaram neste processo acadêmico. Todos são bem vindos.

E o viver em sociedade necessita de ponderações. Decidir por si só o que é melhor a ser feito constantemente, desde que respeite a condição do outro. Para garantir a ordem social existem leis que regulam nossos comportamentos em benefício do outro e de nós mesmos. Muitas são as leis que determinam nossa convivência em coletividade. Mas temos leis que não estão exatamente constituídas em documentos e outras que são passíveis de discussão e interpretação.

Nossa pesquisa então estudou a condição que trata da situação do ensino religioso na grade curricular educacional. Apontamos a situação presente, embora facultativa do Ensino religioso nas seguintes legislações:

- Na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 210 declarando que:

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

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

- Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 33 modificado pela lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997 que determina,

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 (LEI nº 9475, 1997, art.33 da LDB).

Estas duas leis já são suficientes para que o ER esteja presente em todas as escolas da rede pública nacional, sob a responsabilidade de cada estado e de cada família. Após percorrermos estes fatos, vimos que não é bem isto que está acontecendo. Temos o limiar da legislação. A mesma lei que nos acusa pode nos defender, a diferença é conhecê-la e saber usá-la em nosso favor.

Alguns opositores quanto à presença do ER na escola dizem ser anticonstitucional apoiando na laicidade do estado. Os defensores se posicionam em afirmar que a presença do ER nas escolas é constitucional pois o estado é laico, permitindo a liberdade de crenças. Laico, vale lembrar, não é leigo e sim a condição que coloca o estado em posição de imparcialidade em relação às questões religiosas.

Nossa problemática incide neste limiar, permeando na discussão dos motivos que ocasionam as dificuldades na formação de turmas de ER nas escolas públicas paulistas, em especial no extremo leste da capital.

Nossa hipótese principal era de que havia falta de esclarecimentos e conhecimento da legislação por partes dos gestores, resultando em condições deficientes de oferta do ER, favorecendo a recusa das famílias em matricular seus filhos e filhas e conseqüentemente, gerar as turmas.

Os sistemas de ensino, por sua vez, não possuem currículos específicos para esta disciplina como também estrutura organizacional de apoio. No



tocante ao professor e a didática, ambos se apresentam deficitários, gerando descrédito na consolidação das turmas. Este cenário favorece a negligência resultando em ofertar o ER superficialmente, cuja manifestação pertence como direito da família a decisão.

Para evidenciar nossa hipótese, percorremos todo o cenário que envolve o ER, desde a chegada dos portugueses no Brasil até os dias de hoje, formando uma população, em sua maioria, religiosa. Refletimos sobre as diversas constituições e legislações pertinentes a este contexto.

Também apresentamos algumas opiniões favoráveis e contrárias à adoção do ER nas escolas. Discutimos sobre o crescimento acadêmico dos estudos da religião e a oferta de cursos que minimizam estes conflitos em toda a Nação. Hoje o ER é visto como área de conhecimento e componente curricular explicitado pela legislação como um elemento da formação integral do educando, previsto na BNCC.

A revisão bibliográfica apontou a falta de formação docente, deficiência de livros didáticos, de materiais didáticos pedagógicos e de um currículo que possa compor o diálogo necessário para a educação religiosa. Isto especificamente para o ER, entretanto, quando adentramos nossas escolas vemos outras necessidades semelhantes a estas para ensinar língua portuguesa, matemática, história, geografia, entre outros, mas, com uma diferença – elas não são optativas.

Vimos nesta pesquisa que são muitos os percalços apontados por várias instituições que tendem a dificultar o cumprimento da legislação e até mesmo que ela não seja cumprida.

Saindo então do campo legislativo nossa busca de respostas adentrou a pesquisa empírica. Damos voz aos principais atores deste processo onde, através de questionários colocaram suas perspectivas, suas opiniões e suas constituições familiares para dar vazão ao entendimento proposto.

Os motivos levantados para refletir sobre quais agentes provocam a ausência do ER na rede pública paulista na zona leste da capital nos deram como encaminhamento alguns pontos importantes neste estudo de caso. Dentre todos os motivos apresentados, podemos elucidar um que apareceu em

todos os grupos: a falta de conhecimento e esclarecimentos quanto à legislação.

A resposta a esta situação se concretizou no desconhecimento, na negligência da oferta e na tendência da recusa pelas famílias, sendo as únicas que realmente podem opinar na formação ou não de turmas quanto ao aceite em matricular seu filho ou filha nesta disciplina.

Com estes conceitos e considerações deixamos aqui nossa contribuição acadêmica afirmando que, o ER pode não estar presente nas escolas brasileiras não somente devido a nossa legislação, pois ela até nos auxilia nesta decisão, mas nas diretrizes estaduais que entendemos carecer de atualização. A nosso ver, hipoteticamente, o fato de sua exclusão da rede de ensino está focada nas escolas, no entendimento administrativo das diretorias de ensino, ou ainda, da vontade política de todos os agentes envolvidos.

Entendemos que esta negligência pode ser resolvida através de capacitações pertinentes a este tema, principalmente agora com a implantação da BNCC que traz em seus eixos organizativos esta disciplina como parte da área de conhecimento. As legislações estaduais e municipais que atendem a Constituição Federal e a LDB podem ser revisitadas. E os sistemas de ensino auxiliar na atuação escolar promovendo diretrizes que facilitem tal intervenção.

Acreditamos que este estudo não finaliza aqui. Sua grande valia pode vislumbrar várias oportunidades de aprendizados no tocante ao sistema educacional e na BNCC. Este material aqui apresentado pode ser útil para vários segmentos, não apenas no instituto de Ciência da Religião, mas também aonde se processe o interesse por reflexões pertinentes ao cenário educacional e legislativo. Temos como certo o respeito que o ER merece não apenas no percurso acadêmico, mas também na história e formação de um povo religioso que é o brasileiro, que busca no sagrado forças para superar suas necessidades em um país acometido de desigualdades e injustiças sociais.

E esta busca por conhecimento e respostas foi a motivação necessária para a admissão no curso de doutorado em Ciência da Religião. Entender para poder se manifestar principalmente na interface do campo educacional que

anseia por condições melhores e um ensino de excelência para nossas crianças e jovens, um terreno fértil, para o futuro de nossa Nação, em parceria com as famílias e o estado.

## REFERÊNCIAS

ADRAGÃO, Paulo, P. *A liberdade religiosa e o Estado*. Coimbra: Almedina, 2002.

ALVES, Leonardo, B. M. - *Por Um Direito de Família Mínimo: a possibilidade de aplicação e o campo de incidência da autonomia privada no âmbito do Direito de Família*. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Direito. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Orientador: Walsir Edson Rodrigues Júnior. PUC/MG, Belo Horizonte, 2009.

ALVES, Rubem. *A Escola que Sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRADE, S. S. C. A.; YOKOTA, R. T. C.; BANDEIRA, DE SÁ N. N.; SILVA, M. M. A., ARAUJO, W. N.; MASCARENHAS, M. D. M., MALTA, D. C. Relação entre violência física consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros. *Cad. Saúde Pública*. 2015; 28(9): 1725-1736.

AZEVEDO, Aroldo Edgar de. *Subúrbios orientais de São Paulo*. Tese de concurso à cadeira de geografia do Brasil. São Paulo. FFCL/USP. 1945.

AZEVEDO, Rodrigo. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO Brasil: Uma longa jornada rumo a universalização. *Jornal A Gazeta do Povo*. 11/03/2018. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihya8yzs2j8nnqn8d91/>. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

DALLARI, Dalmo A. *Elementos de teoria geral do estado*. São Paulo. Editora Saraiva. 2ª edição. 1998.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora Perspectiva S.A. 3a ed.. 1992.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro. LTC, 2014.

ARROJO, Simone. *Constelação familiar*. 2018. Disponível em <https://simonearrojo.com.br/constelacao/>. Acesso em dez. 2018.

BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. 3ª edição. Petrópolis. Editora Vozes. 2012

BARROSO, Luís, R. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro: (pós-modernidade, teoria crítica e pós-positivismo), in *A nova interpretação constitucional: Ponderação, Direitos Fundamentais e Relações Privadas*.. 2ª Edição. Rio de Janeiro - São Paulo – Recife. Amazon, 2006. Páginas 1 a 48.

BASTOS, Maria, H. C. - A Educação dos Escravos e Libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX) - *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016 ISSN: 1982-7806 (On Line) DOI: 10.14393/che-v15n2-2016-15. Disponível em < file:///C:/Users/usuario/Downloads/35556-Texto%20do%20artigo-145317-1-10-20160824%20(1).pdf> acessado em 08/01/2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 08-37.

BRANDÃO, Carlos, R. - Fronteira da fé - alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. *Revista Scielo*, 2004, p. 1-24.

BRASIL - Ministério da Educação – BNCC - *Educação Infantil e Ensino Fundamental* - Por dentro da BNCC –. Material para professores. 4ª versão. São Paulo. Editora Moderna. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf). Acesso 9 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação – PNE. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso 8 de dezembro de 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – (art.5 § VI e 19). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_, Resolução CNP/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em 20 de dezembro de 2018.

BNCC 2ª versão, 2017. Disponível no site <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/versao-2/areas-componentes/10%20%20-%20A%20%C3%81REA%20DE%20ENSINO%20RELIGIOSO.pdf>. Acesso em 9 de dezembro de 2018.

BNCC. Por dentro da BNCC. Material de referência pedagógica para professores – Educação Infantil e Ensino Fundamental. 4ª versão. Editora Moderna. São Paulo. 2018. Disponível no site [file:///C:/Users/WIN7/Downloads/BNCC\\_Material%20de%20refere%CC%82ncia%20Moderna\\_revisado.pdf](file:///C:/Users/WIN7/Downloads/BNCC_Material%20de%20refere%CC%82ncia%20Moderna_revisado.pdf). Acesso em 9 de dezembro de 2018.

BOCK, Ana, M. *Psicologias*. 9ª ed., São Paulo: Saraiva 1996.

BROM, Juan. *Para comprender la história*. 1ª edición publicada por Editorial Nuestro Tiempo, 1972, DR 2003 por Editorial Grijalbo, AS. México. Disponível em Site file:///C:/Users/WIN7/ Downloads/Brom%20Juan%20-20Para%20Comprender%20La%20Historia.pdf. Acesso em 12/01/2017.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *A Política dos Outros: o Cotidiano dos Moradores da Periferia e o que Pensam do Poder e dos Poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANCIAN, Renato. *Comissão Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política*. São Carlos. Editora Edusfcar, 2005.

CARON, Lurdes. Políticas e práticas de formação dos professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas. *Rev. Pistis Praxis.*, ISSN 1984 – 3755 eISSN 2175-1838. Teol. Pastor., Curitiba, v. 2, n. 2, p. 269-289, jul./dez. 2010. Disponível em:< <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/10712>> Acessado em 22/04/2019.

CEBRAP. São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza. São Paulo, Edições Loyola. 1975

CECCHETTI, Elcio. Introdução in KOCH, Simone Riske – OLIVEIRA, Lilian Blanck – POZZER, Adecir (Organizadores). *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões) no Brasil*. Florianópolis: Editora Saberes em diálogo. 2017. Páginas 12 a 19.

CHALITA, Gabriel. Um novo horizonte. In: KARNAL, L.; SILVA, E. *O Ensino religioso nas escolas públicas do Estado de São Paulo*. São Paulo: Cenp, 2002.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. 1ª ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHIARAMONTE, José, C. Brasil: *Formação do Estado e da Nação*. São Paulo. Ed. Hucitec. 2003.

CNBB (2019) – Disponível em< <http://www.cnbb.org.br/cristaos-no-mundo-7-bilhoes-de-pessoa-dizem-professar-a-fe-crista-segundo-instituto-de-pesquisa-pew-research/>>

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 2ª ed. São Paulo, Editora Contexto. 2013.

CORRÊA, Darcísio. *A construção da cidadania*. Ijuí: Unijuí. Ed. Unijuí. 1999.

COSTA, Marcos. *A História do Brasil para quem tem pressa*. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

COX, Christopher, B. e MOORE, Peter D. *Biogeografia: Uma abordagem ecológica e evolucionária*. Tradução e revisão técnica Luiz Felipe Coutinho Ferreira da Silva. Rio de Janeiro. 7ª edição. LTC. 2014.

CUNHA, Luiz, A. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império a República*. 23ª ed. Rio de Janeiro. Edição do autor. 2017.

\_\_\_\_\_. *A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum*. Revista Educação & Sociedade. Vol. 37, nº 134. Campinas. Março de 2016. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 8 de dezembro de 2018

DELAMAR, Eliane. Mauss e a noção de pessoa. São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.antropolias.com/2016/10/mauss-e-nocao-de-pessoa.html>. Acesso em abril de 2018.

DESCHAMPS, Eduardo. Prefácio in KOCH, Simone Riske – OLIVEIRA, Lilian Blanck – POZZER, Adecir (Organizadores). *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões) no Brasil*. Florianópolis. Editora Saberes em diálogo. 2017. Páginas 9 a 11.

DIAS, Maria, B. *Manual de direito das famílias*. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais. 2006.

DIAS, Maria, B. *Manual de direito das famílias: de acordo com o novo CPC*. 11ª edição. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais. 2016.

DURKHEIM, Émile. *Lições de Sociologia*. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2002

ENGELS, Friedrich. *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Digitalización: Jaime Onemix. Edición digital: Archivo Marx-Engels de la Sección en Español del Marxists Internet Archive ([www.marxists.org](http://www.marxists.org)), 2017.

ESCOLA PORTUGUESA – Disponível em <<https://escolapt.wordpress.com/2017/05/06/a-escola-do-seculo-xix/>>



FARIAS, Cristiano, C. de. *Temas atuais de Direito e Processo de Família*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2004.

FELDENS, Leopoldo. *O homem, a agricultura e a história* - 2018 - Editora Univates.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio século XXI Escolar*. 4ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2000.

FONAPER - *Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Religioso*. 2009. Disponível no site: [www.fonaper.com.br/documentos\\_parametros\\_php](http://www.fonaper.com.br/documentos_parametros_php). Acesso em 20 de dezembro de 2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FLEURI, R.M. *Entre disciplina e rebeldia na escola*. Liber Livro. Brasília. 2008.

FRAGOSO, Heleno, C. *Lições de Direito Penal*. Vol. I, 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

FREITAS, Livia. *Latim e OSPB: Conheça 5 disciplinas escolares de outra época*. Brasília. 2015. Disponível <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/latim-e-ospb-conheca-5-disciplinas-escolares-deoutraepoca,810075ea5f48b410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.htm>. Acesso em dezembro de 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORENO, Ana, C. Quase todas as redes estaduais proíbem professores de ensino religioso de promoverem uma só crença. *G1, jornal O GLOBO*. Publicação em 30/09/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/quase-todas-as-redes-estaduais-proibem-professores-de-ensino-religioso-de-promoverem-uma-so-crenca.ghtml>. Acesso em 15 de novembro de 2018

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. São Paulo. Grubhas. 2003

GIL, Antônio, C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/WIN7/Downloads/2824-8952-1-PB%20(3).pdf>.. Acesso em 25 de janeiro de 2019.

GROSS, Eduardo. Conhecimento sobre religião, Ciência da Religião e Ensino Religioso. *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, v. 17, p. 119-138, 2014.

GUILLLOT, Gérard. *O resgate da autoridade em educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre. Artmed. 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2006.

IBGE, 2018. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao&view=noticia>>

JUERGENSMEYER, Mark. *Rethinking Secularism*. EUA – New York. Ed. Oxford USA Professio. 1ª ed. 2011.

JUNG, C-G. *A vida simbólica: escritos diversos*. Petrópolis: Ed. Vozes. 1997.

JUNQUEIRA, Sérgio. R. A. *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KALLOUSTIAN, Sílvia, M. *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo. 7ª edição. Ed. Cortez, 2005.

KOCH, Simone Riske – WICKERT, Tarcísio Alfonso - OLIVEIRA, Lilian Blanck. Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da FURB: percursos, perspectivas e desafios em territórios contestados in: POZZER, Adeir (Organizadores). *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões) no Brasil*. Florianópolis: Editora Saberes em diálogo., 2017. Páginas 157 a 182.

KOCH, Simone Riske – OLIVEIRA, Lilian Blanck – POZZER, Adeir (Organizadores). *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões) no Brasil*. Florianópolis: Editora Saberes em diálogo., 2017

LACAN, J. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro Ed. Jorge Zahar., 1987.

LAFER, Celso. Estado Laico Intolerância e Diversidade Religiosa no Brasil: Pesquisas, reflexões e debates. In *Desafios da laicidade no mundo contemporâneo*. Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Cidadania. Brasília. 2018.

LEITE, Bertília e WINTER, Othon. *Fim de Milênio – Uma história dos calendários, profecias e catástrofes cósmicas*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar., 1999.

LEMOS, André. Cibercultura – alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre. Sulina, 2003.

LUCHESI, T. Â. e KREUTZ, L. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 45-76, maio/ago. 2012.

LUCK, Heloísa. *Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 26ª Ed. São Paulo: Vozes, 2009, p. 33.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUI, Janayna de Alencar. Entre Crentes e Pagãos: Ensino Religiosos em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 333-349, maio/ago. 2007. Disponível em file:///C:/Users/WIN7/Downloads/Dialnet-EntreCrentesEPagaos-6209211.pdf. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

MACHADO, José, J. C. *Curso de Direito de família*. Sergipe: UNIT, 2000.

MEC: *Indagações sobre currículo*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 12/12/2018.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. Ensino Fundamental de nove anos – Apresentação. 2006. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>. Acesso 8 de dezembro de 2018.

MEZAROBBA, Glenda - Entre Reparações, Meias Verdades e Impunidade: O Difícil Rompimento Com o Legado da Ditadura no Brasil. SUR nº 13. V.7. *Revista Internacional de Direitos Humanos – São Paulo*. 2010. Páginas 7 – 25. Disponível em <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/11/sur13-port-completa.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Huci-tec, 1993.

Ministério da Educação e Desportos - Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 8 de dezembro de 2018.

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional: direitos fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editora, 1988. V4, p.348

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 13ª edição. São Paulo. Ed. Atlas. 2003

MOTT, Luiz. Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu, In: Laura de Mello e Souza. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, v.1, 1997.

MOUFFE, Chantal. Os votos de Deus: Evangélicos, política e as eleições no Brasil in *Religião, democracia liberal e cidadania*. Capítulo I. São Paulo. Ed. Massangana. 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo. Editora escala. 1982. Disponível em <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/05/Nietzsche-Friedrich-A-gaia-ciencia.pdf>>. Acesso em 1 de janeiro de 2018.

OLE, *Observatório da Laicidade na Educação*. <http://www.edulaica.net.br/72/posicoes/o-estado-brasileiro-e-laico/> Acesso em 09/06/2016

OLIVEIRA, Lúcia, L. *Nós e eles: Relações culturais entre brasileiros e imigrantes*. São Paulo. Editora FGV. 1ª edição. 2006.

PAIS, Luiz. *Didática da Matemática, uma análise da influência francesa*. Coleção Tendências em Educação Matemática, 3ª edição, Editora Autêntica, 2011. 136p.

PAPA FRANCISCO, 2014. *Entrevista* - Disponível em <https://noticias.cancaonova.com/especiais/pontificado/francisco/mensagem-francisco/familia-e-centro-de-amor-escreve-papa-a-congresso-do-celam/>>

PASSOS, João, D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo. Paulinas. 2007.

PEREIRA, Tânia da, S. A Família. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (coord.). *Afeto, Ética, Família e o Novo Código Civil*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

PEREIRA, Thiago Rodrigues. *Kant e Nietzsche: Uma discussão sobre a moralidade*. Publicação nos Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. São Paulo – SP. Dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao\\_paulo/2591.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2591.pdf). Acesso em 19 de janeiro de 2019.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 7ª Edição, São Paulo: Editora Saraiva - 2006.

PIOVEZANA, Leonel; BERNART, Maria de, L. Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Unochapecó In: KOCH, Simone, S. OLIVEIRA, Lilian, B., POZZER, Adécir (Organizadores). *Formação Inicial em Ensino Religioso: Experiências em Cursos de Ciência (s) da (s) Religião (ões) no Brasil*. Editora Saberes em diálogo. Florianópolis. 2017. Páginas 207 a 246.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POMBO, Olga. *A Escola é o lugar onde a memória se faz futuro*. 2012.

Disponível no site

<https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=15080&mid=1>. Acesso em 4 de dezembro de 2018.

PROCHBOW, Bruna. [www.psiquevida.com.br](http://www.psiquevida.com.br), acesso em 10/01/2018.

RAMOS, Fabio, P. *Para Entender a história: Educação, Escola, Família e Sociedade*. 2011. Disponível em <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/05/educacao-escola-familia-e-sociedade.html>. Acesso em 8 de dezembro de 2018.

RIBEIRO, Milton. *Liberdade Religiosa: uma proposta para debate*. São Paulo: Editora Mackenzie, (2002, p. 51 a 126).

RICCITELLI, Antônio. *Direito Constitucional: Teoria do Estado e da Constituição*. 4ª ed. São Paulo. Amazon, 2017

ROLNIK, Raquel. *Megaeventos: direito à moradia em cidades à venda*. São Paulo. Publifolha. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 53 de 02/10/2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível no site [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM). Acesso em 8 de dezembro de 2018

\_\_\_\_\_. Decreto nº 46.802, de 5 de junho de 2002. Dispõe sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2002/decreto-46802-05.06.2002.html>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Deliberação CEE nº 155/2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado, 12 jul. 2017. p. 27-28. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/358787573/Deliberacao-CEE-N%C2%BA-155-17-Dispoe-Sobre-Avaliacao-de-Alunos-Da-EB-Nos-Niveis-Fundamental-e-Medio-No-Sistema-Estadual-de-Ensino-de-SP>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Indicação CEE nº 161/2017. Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 28 de agosto de 2013. Unificação de Dispositivos Legais e Normativos Relativos ao Ensino Fundamental e Médio. SEE – SP. #ª Edição. Acesso em 12 de fevereiro de 2019. Disponível no site <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf>. Ensino Religioso Artigos 118 a 133. Páginas 65 a 67.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 45, de 18 de agosto de 2014. Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/45\\_14.HTM?Time=01/01/2018%2018:02:54](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/45_14.HTM?Time=01/01/2018%2018:02:54). Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos

seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56\\_16.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM)>. Acesso em: 8 mar. 2018.

\_\_\_\_\_; Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. Diversidade sexual e cidadania LGBT. 2. ed. São Paulo: Imesp, 2017. Disponível em: <[http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/CPDS/Cartilha\\_Diversidade.pdf](http://www.justica.sp.gov.br/StaticFiles/SJDC/ArquivosComuns/ProgramasProjetos/CPDS/Cartilha_Diversidade.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo, Editora Schwarcz Ltda. 1993, p.32.

SANTOS JR, Aloísio, C. dos. *A Liberdade de Organização Religiosa e o Estado Laico Brasileiro*. São Paulo: Ed. Mackenzie. 2007, p.62 e 63.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5ª edição. São Paulo. Edusp. 2008.

SARTORI, Elisiane. *Família e proteção social: Todos sob o mesmo teto*. São Paulo. Ed. Papel Social, 2012, p. 209 e 210.

SCACHETTI, Ligia. *Ensino com Catecismo: História da Educação no Brasil*. Publicado em 01/07/2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/3433/ensino-com-catecismo>, acesso em 01/12/2017.

SECO, Ana e AMARAL, Tânia, C. I. - *Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira (2018)* - Disponível em< [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)>. Acesso em?

SEMMER, Marcelo. *A religião na política fere o estado laico e não nos representa* - Disponível em <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/04/religiao-politica-estado-laico.html> - acesso em 14/05/2018

SILVA JR. NUNES, Nilson. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo. *Revista dos Tribunais*. 5ª ed. rev. e ampl. De acordo com a nova Constituição. 1989.

SILVA, Célio, E. da. História e desenvolvimento do conceito de família. *Dissertação de Mestrado*. PUC, São Paulo. 2005, p.15. Orientador Prof. Dr. Nelson Luiz Pinto.

SILVA, Ezequiel, T. da. *Magistério e Mediocridade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. *Proteção Constitucional à Liberdade Religiosa*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

SILVA, Vinicius e LONDERO (2009), Josirene, C. - *Do Matriarcalismo ao Patriarcalismo: formas de controle e opressão das mulheres – XII CONAGNES* – Disponível em<  
[https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO\\_EV053\\_M D1SA8\\_ID48\\_21042016135430.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_M D1SA8_ID48_21042016135430.pdf)>

SILVESTRE, Armando, A. *Calvino e a resistência ao Estado*. São Paulo: Mackenzie, (2003, p. 136).

SIMEC (2015). [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em 9 de dezembro de 2018.

SOARES, Afonso, M. L. S. *Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente*. São Paulo. REVER - *Revista de estudos da Religião* nº 3. 2009. ISSN 1677-1222.

SUSRGIK, Aloísio. *Compêndio de Direito Processual Canônico*. 1ª ed. Curitiba : Edições Livro É Cultura, 1988.

SZKLARZ, Eduardo. *Inspiração Divina – Revista Superinteressante* - Publicação de 28/02/2002. <https://super.abril.com.br/historia/inspiracao-divina/> acesso em 5 de junho de 2016.

TARDIF, Maurice. *Série especial: História da educação no Brasil* (2013). Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1910/serie-especial-historia-da-educacao-no-brasil>, acesso em 01/12/2017.

TEPEDINO, Gustavo. *Temas de direito civil*. 2ª ed. rev. atual., Rio de Janeiro. Renovar, 2001, p. 328-352.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão: Uma história de São Paulo das origens a 1900*. Rio de Janeiro. Objetiva.2003.

TORRES, Aberto. *A organização Nacional* (2002). 3ª edição. Fonte Digital. Acesso em 8 de setembro de 2018. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/torresc.pdf>.



VASCONCELOS, Yuri. A origem dos 15 nomes brasileiros mais populares. *Revista Superinteressante*. Publicada em 08 de setembro de 2016. Acesso em setembro de 2018. Disponível no site <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/a-origem-dos-15-sobrenomes-brasileiros-mais-populares/>

VIANNA, Hélio. A Educação no Brasil Colonial. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 6, n. 18. P. 16 a 234, dezembro 1945. Disponível no site <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+18/a6b3dccc-d431-4c84-885d-82e9660d04f8?version=1.1>. Acesso em 7 de setembro de 2018.

VIANA, Rui Geraldo Camargo. A Família. In: VIANA, Rui Geraldo Camargo e NERY, Rosa Maria de Andrade (organiz.). *Temas atuais de direito civil na constituição Federal*. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2000.

VILLA, Marco, A. As Histórias das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio. Texto Editores Ltda. São Paulo. 2011, p. 5 a 7. Acesso em 10 de setembro de 2018. Disponível no site <http://files.camolinaro.net/200000547-e2767e36f2/A%20Historia%20das%20Constituicoes%20Br%20%20Marco%20Antonio%20Villa.pdf>

VILLAÇA, Antonio, C. *História da Questão Religiosa no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1974, p.19.

XIMENES, Salomão. Retorno do Ensino Religioso à BNCC: a culpa não é do STF. 5 de dezembro de 2017. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/o-retorno-do-ensino-religioso-bncc-responsabilidade-nao-e-do-stf/>. Acesso em 9 de dezembro de 2018.

WESTACOTT, Emrys. *O que Nietzsche Quis Dizer Com “Deus Está Morto!”?*(2016). Disponível em [www.portalraizes.com](http://www.portalraizes.com), acesso em 01/06/2018.

WILHEIM, Jorge. São Paulo: *Uma interpretação*. São Paulo. Senac. 2011.

## Anexo - Questionários para professores, alunos, pais e gestores.

Questionários para os professores data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

1- Estado Civil

( ) Casado/a ( ) Solteiro/a ( ) Divorciado/a ( ) Separado/a ( ) União estável ( ) viúvo/a

2- Quantos anos você tem?

( ) até 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) acima de 50 anos

3- Áreas do Conhecimento que leciona

( ) Códigos e Linguagem ( ) C. Humanas e sua tecnologia ( ) Matemática e C. da Natureza

4- Tem religião? ( ) não ( ) Ateu ( ) Agnóstico ( )  
( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

Praticante? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

5- A escola oferece aulas de Ensino Religioso?

( ) Sim ( ) não ( ) não sei

6- Considera pertinente o ensino religioso na escola?

( ) Sim. Comente \_\_\_\_\_  
( ) Não. Comente \_\_\_\_\_

7- Considera o ensino religioso na escola:

( ) Menos importante que as demais disciplinas ( ) Mais importante que as demais disciplinas  
( ) Tanto importante quanto as demais disciplinas ( ) Importante porém dispensável na escola  
( ) \_\_\_\_\_)outro

8- Conhece a legislação referente ao ensino religioso? ( ) Não ( ) Sim.

Qual lei conhece? \_\_\_\_\_

--

9- Conhece o projeto pedagógico (PP) da escola? ( ) Sim ( ) Não

10- Há alguma experiência envolvendo o assunto religioso que por ventura tenha ocorrido em sua escola?

( ) Não. Comente \_\_\_\_\_  
( ) Sim. Qual é a experiência. \_\_\_\_\_

11- Qual conteúdo considera imprescindível no ensino religioso? Escreva –os por ordem de importância.

12- Em relação à escola, em sua opinião, o aluno tem aprendido?  
( ) sim ( ) não, Pois \_\_\_\_\_

13- Você acredita que a escola consegue promover um bom futuro para os/as alunos/as?

( ) Sim. Comente \_\_\_\_\_  
( ) Não. Comente \_\_\_\_\_

Questionários para os alunos - Idade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. O que pretende ser no futuro em relação ao mercado de trabalho (Sonhos)

\_\_\_\_\_

2. Pretende se casar e/ou formar uma família? ( ) sim ( ) não

3. Você gosta de estudar ( ) sim ( ) não      4. Você gosta da escola ( ) sim ( ) não

5. Acredita que a escola pode te trazer um futuro melhor? ( ) sim ( ) não

6. Quais disciplinas mais gosta? \_\_\_\_\_

7. Quais disciplinas menos gosta? \_\_\_\_\_

8. Tem religião? ( ) não ( ) Ateu ( ) Agnóstico ( ) \_\_\_\_\_

( ) sim Qual? \_\_\_\_\_ Praticante? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

9. Acha importante ter aulas de ensino religioso na escola ( )sim ( ) não

10. O que você acha que o Ensino Religioso deveria ensinar, e como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Mora com

( )pai ( ) mãe ( ) avó ( ) avô ( ) Madrasta ( ) Padrasto ( ) tios ( ) outros \_\_\_\_\_

12- Seus pais são

( ) casados ( ) separados ( ) solteiros ( ) outro \_\_\_\_\_

13- Caso seus pais estejam separados, como estabelece o relacionamento entre eles

( ) são amigos ( ) são inimigos ( ) não conheço meu pai ( ) não conheço minha mãe

( ) outro \_\_\_\_\_

Escreva o que sentir vontade. Se quiser.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Questionários – Pais/responsáveis Parentesco \_\_\_\_\_ ano \_\_\_\_ data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Estado Civil

( ) Casado/a ( ) Solteiro/a ( ) Divorciado/a ( ) Separado/a ( ) União estável ( ) viúvo/a

( ) outros \_\_\_\_\_

2- Existem outros membros além de pai, mãe e filhos vivendo com a família? Relate abaixo,

\_\_\_\_\_

3- Quantos filhos possuem ao todo, incluindo o/a aluno/a \_\_\_\_\_

4- Nível de escolaridade – estudou até qual ano /série?

( ) primário-EF 1º ao 5º ano ( ) ginásio-EF 6º ao 9º ano ( ) colegial – Ensino Médio  
( ) Ensino Superior

5- Quantos anos você tem?

( ) até 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) acima de 50 anos

6- Qual é a renda da família ( ) até R\$1.000,00 ( ) de R\$1.000,00 a R\$3.000,00

( ) de R\$3.000,00 a R\$6.000,00 ( ) de R\$6.000,00 a R\$10.000,00 ( ) acima de R\$10.000,00

7- Relação: Quem costuma conversar frequentemente com o filho, a filha

( ) Pai ( ) Mãe ( ) os dois ( ) Avôs ( ) Padrasto ( ) Madrasta ( ) Outros  
\_\_\_\_\_

8- Quais métodos utilizada para resolver os conflitos de seu/sua filho/a

( ) Diálogo ( ) Punição ( ) Castigo ( ) Disciplina ( ) outro \_\_\_\_\_

9- Em relação com a escola, quem costuma frequentar as reuniões de pais e mestres?

( ) o pai ( ) a mãe ( ) a avó/ávô ( ) irmão/a ( ) Vizinho/a ( ) ninguém ( ) outro \_\_\_\_\_

10- O que seu/sua filho/a quer fazer no futuro?

( ) Não sei ( ) ele não sabe ( ) Sei. Relate \_\_\_\_\_

11- Tem religião? ( ) não ( ) Ateu ( ) Agnóstico ( ) \_\_\_\_\_

( ) sim Qual? \_\_\_\_\_ Praticante? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

12- A escola oferece aulas de Ensino Religioso?

( ) Sim ( ) não ( ) não sei \_\_\_\_\_

13- Considera o ensino religioso ministrado na escola:

( ) Importante e indispensável ( ) Importante porém dispensável na escola

( ) Tão importante quanto as demais disciplinas ( ) Menos importante que as demais disciplinas

( ) Mais importante que as demais disciplinas ( ) outro \_\_\_\_\_

Questionários para os Gestores data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Diretoria de Ensino \_\_\_\_\_

1- Área do Conhecimento de sua formação

( ) Códigos e Linguagem ( ) C. Humanas e sua tecnologia ( ) Matemática e C. da Natureza

2- Tem religião?

( ) não ( ) Ateu ( ) Agnóstico ( ) \_\_\_\_\_ ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

Praticante? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

3- Sua escola oferece aulas de Ensino Religioso?

( ) Sim ( ) não ( ) não sei informar

4- Considera pertinente o ensino religioso na escola?

( ) Sim. Comente \_\_\_\_\_

( ) Não. Comente \_\_\_\_\_

5- Qual vertente considera importante para o Ensino Religioso

( ) Confessional ( ) Não Confessional

6- Você acredita que a escola consegue promover um bom futuro para os/as alunos/as?

( ) Sim ( ) Não porque? \_\_\_\_\_ -

7 – Quais os motivos que sua escola não tem aulas de Ensino Religioso?

( ) Os pais não querem ( ) Os alunos não querem

( ) A matriz Curricular não está homologada ( ) A equipe gestora não quer

( ) devido a conflitos de religiões ( ) Não tem professor capacitado

( ) outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_