

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**VALESKA FREMAN B. FREITAS SILVEIRA**

Doutorado em Ciência da Religião

**SÃO PAULO**

**2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação**

**VALESKA FREMAN B. FREITAS SILVEIRA**

**O Ensino Religioso na Inglaterra entre 1988-2011: desafios e perspectivas em uma  
sociedade confessional e multicultural**

Doutorado em Ciência da Religião

Tese apresentada à banca examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para a obtenção  
do título de doutora em Ciência da Religião,  
sob a orientação do Prof. Dr. Frank Usarski

**SÃO PAULO**

**2021**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

—

Dedico este trabalho  
a todos os professores que acreditam  
na força da educação  
para transformar o mundo

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.1503 16/2017-00 e da Fundação São Paulo (FUNDASP). Sem esse apoio, esta tese não seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço*

*A Deus, pela oportunidade que me concedeu de realizar este trabalho.*

*A minha família, meu marido, José Antonio, meus filhos, João Gabriel e Julio, que sempre me apoiaram e me auxiliaram durante todo esse tempo; aos meus pais, José Bezerra e Virginia, que sempre acreditaram em mim; e aos meus irmãos, Wagner, Wainer e William, meus incentivadores.*

*À CAPES, pelo apoio financeiro durante minha formação.*

*A meu professor e orientador, Dr. Frank Usarski pela generosidade, acolhimento e respeito a meu processo individual de trabalho.*

*Aos professores Dr. João Décio Passos e Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, e pela participação em minha banca de qualificação e preciosa ajuda nos “ajustes” desta pesquisa.*

*A todos os professores do Programa de Ciência da Religião da PUC-SP, pelas instigantes aulas que nos ministraram e pelo incentivo à pesquisa.*

*A Andréia, secretária do Programa de Ciência da Religião, pela disposição e competência nos serviços prestados.*

*A meus colegas de curso ,e de modo muito especial à Ana Maria, Ana Trigo, Eduardo, Ercília, Leda, Marcos e Rivanildo com os quais compartilhei aprendizados cotidianamente, momentos de alegria e de angústia, sempre com muito bom humor.*

*A brilhante e encantadora professora Bettina Schmidt que colaborou com esta pesquisa com suas ideias e sugestões, trabalhos e apresentação de professores extremamente disponíveis e generosos em compartilharem suas experiências.*

*A minha querida amiga Jandira, que sempre me apoiou durante a pesquisa , que não mediu esforços para que as entrevistas com as famílias inglesas acontecessem.*

*As minhas amigas e parcerias Rose e Lívia que sempre me acolheram com muito carinho e paciência.*

*A todas as pessoas que me ajudaram a chegar até aqui...*

## **Resumo**

O objetivo desta pesquisa é analisar o curso de Ensino Religioso na Inglaterra, país confessional anglicano, na passagem do século XX para o XXI, a fim de compreender qual o lugar que ele ocupa frente aos novos desafios e perspectivas de um Estado cada vez mais multicultural, multirreligioso e com altos índices de secularização, crimes de ódio e violência. A hipótese apresentada neste trabalho é a de que o governo e Igreja da Inglaterra, que historicamente têm por premissa a valorização do aspecto religioso na formação educacional dos ingleses, enquanto valor identitário e confessional, têm buscado manter esses *status quo* a partir de uma maior abertura com as comunidades locais de diferentes de diferentes confessionalidades de modo a propor um currículo de Ensino Religioso que se comprometa a proporcionar aos jovens o conhecimento e o respeito às diferenças étnicas, religiosas e culturais, de modo a garantir o cumprimento dos direitos constitucionais, como liberdade de religião, sem, no entanto, abrir mão da confessionalidade cristã anglicana do Estado. A metodologia utilizada para compreender de que forma a mediação entre Igreja da Inglaterra, Estado e comunidades religiosas locais repercutem no perfil dos cursos de Ensino Religioso foi realizada a partir da análise de documentos que intermediam essas relações, como legislações britânicas do começo do século XX até a primeira década do século XXI associadas ao Ensino Religioso, currículos nacionais, currículos específicos de Ensino Religioso e o Censo de 2011 aplicado na Inglaterra e no País de Gales. O trabalho de pesquisa centrou-se na análise de seis livros didáticos para o Ensino Religioso da coleção “Fé Viva”, publicados pela editora Oxford e voltados para os alunos da fase 3 na Inglaterra, o equivalente ao Ensino Fundamental II no sistema de ensino do Brasil. A análise da coleção, considerada uma amostra do perfil dos cursos de Ensino Religioso, foi elaborada e aplicada de forma sistemática a partir dos princípios da Ciência da Religião. A problematização da análise da coleção teve por objetivo identificar a linha epistemológica do material e de que forma ele reage às implicações históricas locais e mundiais, podendo contribuir, mesmo sem ser o objetivo central da disciplina, com a formação de alunos capazes de identificar as diferenças e diversidades étnicas, culturais e religiosas de forma dialógica e pacífica, e não como ameaça.

**Palavra-chave:** Inglaterra; Ensino Religioso; Confessionalidade; Diversidade Religiosa, Ciência da Religião, Livro Didático

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze Religious Education course in England, an Anglican confessional country, in the transition from the 20th to the 21st century, in order to understand the place it occupies in the face of the new challenges and perspectives of an increasingly multicultural, multi-religious State and with high levels of secularization, hate crimes and violence. The hypothesis presented in this work is that the government and Church of England, which historically have as premise the valorization of the religious aspect in the educational formation of the English people, as an identity and confessional value, have sought to maintain this status quo from a greater openness with local communities from different confessionalism in order to propose a Religious Education curriculum that is committed to providing young people knowledge and respect for ethnic, religious and cultural differences, in order to ensure compliance with constitutional rights, such as freedom of religion, without, however, giving up the Anglican Christian confessionality of the State. The methodology used to understand how the mediation between Church of England, State and local religious communities affects the profile of Religious Education courses was carried out from the analysis of documents that mediate these relationships, such as British legislation from the beginning of the 20th century to the first decade of the 21st century associated with Religious Education, national curriculum, specific Religious Education curriculum and the 2011 Census applied in England and Wales. The research work focused on the analysis of six textbooks for Religious Education from the "Living Faiths" collection, published by Oxford and aimed at students in phase 3 in England, the equivalent of Elementary School II in the teaching system of Brazil. The analysis of the collection, considered a sample of the profile of Religious Education courses, was elaborated and applied systematically based on the principles of the Science of Religion. The problematization of the analysis of the collection aimed to identify the epistemological line of the material and how it reacts to local and world historical implications, contributing, even without being the main objective of the discipline, to the formation of students capable of identifying differences and ethnic, cultural and religious diversities in a dialogical and peaceful way, and not as a threat.

**Keywords:** England; Religious Education; Confessionalism; Religious Diversity, Science of Religion, Textbook

# SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b>	<b>1</b>
<b><u>CAPÍTULO 1 – O ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO EUROPEU</u></b>	<b>4</b>
<b><u>1.1 O NASCIMENTO DO ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA</u></b>	<b>4</b>
<b><u>1.2 AS INSTITUIÇÕES EUROPEIAS E O ENSINO RELIGIOSO</u></b>	<b>7</b>
1.2.1 A UNIÃO EUROPEIA E O ENSINO RELIGIOSO	9
1.2.2 CONSELHO DA EUROPA E O ENSINO RELIGIOSO	15
1.2.3 A ORGANIZAÇÃO PARA A SEGURANÇA E COOPERAÇÃO NA EUROPA, OS DIREITOS HUMANOS E O ENSINO RELIGIOSO	23
<b><u>1.3 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA</u></b>	<b>31</b>
1.3.1 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA SEGUNDO JOHN HULL	32
1.3.2. MODELO DE ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA SEGUNDO SCHNEIDER	33
1.3.3 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA SEGUNDO WILLAIME	37
1.3.4 MODELOS DE ENSINO RELIGIOSO NA EUROPA SEGUNDO PAJER	40
<b><u>CAPÍTULO 2 – O ENSINO RELIGIOSO NA INGLATERRA: CONFESSİONALİSMO, LEGISLAÇÃO E CONSEQUÊNCIAS CURRICULARES</u></b>	<b>56</b>
<b><u>2.1 O ETHOS INGLÊS E A RELIGIÃO NA INGLATERRA</u></b>	<b>57</b>
<b><u>2.2. O PERFIL RELIGIOSO DA INGLATERRA A PARTIR DO CENSO 2011: UM DESAFIO PARA O CONFESSİONALİSMO INGLÊS E O ER</u></b>	<b>60</b>
<b><u>2.3 A REFORMA DE LUTERO E A CRISE DA IGREJA CATÓLICA</u></b>	<b>72</b>
2.3.1 A REFORMA NA INGLATERRA E O ANGLICANISMO	74
2.3.2 IGREJA ANGLICANA, CONFESSİONALİSMO INGLÊS E O ENSINO RELIGIOSO	76
<b><u>2.4 LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA INGLATERRA, DESAFIOS PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL, ÉTNICA E RELIGIOSA</u></b>	<b>82</b>
2.4.1 ESTRUTURA CURRICULAR E O ER NA INGLATERRA	84
2.4.1.1 O currículo ou programa de estudos acordado (Agreed Syllabus) de ER e a legislação	87
2.4.1.2 A Lei de Educação de 1944 e o Ensino Religioso na Inglaterra	87
2.4.1.3 Relatório de Swann 1985 e o ER na Inglaterra	89
2.4.1.4 A Lei da Reforma da Educação de 1988 e o ER na Inglaterra	91
2.4.1.5. O Programa de Estudos Acordado após 1988 e o Ensino Religioso na Inglaterra	95
2.4.1.6 Primeiro Programa Estrutural Nacional não estatutário para a ER na Inglaterra – 2004	100
<b><u>CAPÍTULO 3 – SISTEMA DE ENSINO, ESCOLAS, LIVRO DIDÁTICO, COMUNIDADE ESCOLAR E O ENSINO RELIGIOSO NA INGLATERRA</u></b>	<b>110</b>

<b>3.1 SISTEMA DE ENSINO E O ENSINO RELIGIOSO NA INGLATERRA</b>	<b>110</b>
<b>3.2 OS DIFERENTES TIPOS DE ESCOLAS NA INGLATERRA</b>	<b>112</b>
3.2.1 ESCOLAS PARTICULARARES – <i>INDEPENDENT SCHOOLS OU PUBLIC SCHOOLS</i>	112
3.2.2 ESCOLAS ESTATAIS ( <i>STATE SCHOOLS</i> )	112
3.2.2.1 Escola comunitária ( <i>community schools</i> )	113
3.2.2.2 Escolas de fundação ( <i>foundation schools/trust schools</i> )	113
3.2.2.3 Escolas voluntárias/escolas assistidas voluntariamente ( <i>voluntary aided schools</i> )	114
3.2.2.4 Escolas completas ( <i>comprehensive schools</i> )	114
3.2.2.5 Academias ( <i>academies schools</i> )	114
3.2.2.6 As escolas gramaticais ( <i>grammar schools</i> )	115
3.2.2.7 Escolas de Tecnologia da Cidade ( <i>city technology colleges</i> )	116
<b>3.3 O ENSINO RELIGIOSO E OS DIFERENTES TIPOS DE ESCOLAS NA INGLATERRA</b>	<b>118</b>
3.3.1 ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MANTIDAS PELO GOVERNO E ADMINISTRADAS POR IGREJAS	119
<b>3.3.2 ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MANTIDAS PELO GOVERNO SEM CARÁTER RELIGIOSO</b>	<b>119</b>
<b>3.3.3. O ER NAS ESCOLAS ESTATAIS (<i>STATE SCHOOLS</i>) INGLESES E A DIVERSIDADE RELIGIOSA</b>	<b>120</b>
<b>3.4 EXAMES NACIONAIS E O ER</b>	<b>121</b>
3.4.1 EXAME 11-PLUS	121
3.4.2 O CERTIFICADO DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E O ENSINO RELIGIOSO	122
3.4.2.1 Mudanças no Certificado de Educação Secundária e o Ensino Religioso	122
<b>3.5 CULTOS COLETIVOS: UM DESAFIO PARA O ENSINO RELIGIOSO</b>	<b>124</b>
3.5.1 CULTO COLETIVO E A LEI DE 1944	125
3.5.2 CULTO COLETIVO E A LEI DE REFORMA DE EDUCAÇÃO DE 1988	125
3.5.3 CRÍTICAS NEGATIVAS E POSITIVAS AO CULTO COLETIVO NAS ESCOLAS INGLESES	127

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DA COLEÇÃO DE ENSINO RELIGIOSO “FÉ VIVA”: RESULTADOS EMPÍRICOS E REFLEXÕES TEÓRICAS**

<b>4.1 CONHECENDO A COLEÇÃO “FÉ VIVA”</b>	<b>131</b>
4.1.1 PERFIL ACADÊMICO DA EQUIPE EDITORIAL E OS OBJETIVOS DA COLEÇÃO “FÉ VIVA”	134
4.1.2 CONHECENDO A ESTRUTURA DA COLEÇÃO “FÉ VIVA”	135
4.1.3 CONHECENDO AS SEÇÕES DA COLEÇÃO “FÉ VIVA”	136
4.1.3 CONHECENDO OS ÍCONES	137
<b>4.2 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DA COLEÇÃO “FÉ VIVA”</b>	<b>138</b>
4.2.1 PRECISÃO HISTÓRICA	139
4.2.2 LUGAR DE ONDE SE FALA SOBRE RELIGIÃO ( <i>OUTSIDER/INSIDER</i> )	140
4.2.3 PRECISÃO CONCEITUAL	141
4.2.4 ICONOGRAFIA	142
4.2.5 NÃO NORMATIVIDADE NO ESTUDO DA RELIGIÃO	144
<b>4.3 ANÁLISE DAS COLEÇÕES</b>	<b>144</b>
4.3.1 PRECISÃO HISTÓRICA DOS TEXTOS DESENVOLVIDOS PARA A COLEÇÃO	144
4.3.1.1 Diálogo com a realidade micro	146
4.3.1.2 Diálogo com a realidade macro	148
4.3.2 DIÁLOGO COM AS TEMÁTICAS	149
4.3.2.1 Gênero textual aplicado nos textos da coleção	151
4.3.3 <i>INSIDER OU OUTSIDER</i>	153
4.3.4 PRECISÃO CONCEITUAL	155

4.3.3.1 Precisão conceitual a partir do diálogo com	157
4.3.5 CIÊNCIA SOCIAL, TEOLOGIA E FILOSOFIA – CIÊNCIAS QUE NORTEIAM O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES	160
4.3.6 ICONOGRAFIA	162
4.3.5.1 Localização da iconografia	163
4.3.5.3 Legenda	165
<b>4.4 NÃO NORMATIVIDADE NO ESTUDO DAS RELIGIÕES</b>	<b>167</b>
4.4.1 A COMUNIDADE ESCOLAR E A COLEÇÃO “FÉ VIVA”	168
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	<b><u>182</u></b>
<b><u>REFERÊNCIAS</u></b>	<b><u>186</u></b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AS – Advanced Subsidiary (subsidiária avançado)

A2 – Advanced Level GCE (nível avançado)

ASC – Agreed Syllabus Conferences (Conferências de Programa Acordados)

AREIAC – Association of Religious Education Inspectors, Advisors and Consultants  
(Associação de Inspetores, Conselheiros e Consultores de Ensino Religioso)

AT – Attainment targets (objetivos a serem atingidos)

AULRE – Association for University Lecturers in Religion and Education (Associação de Docentes Universitários em Religião e Educação)

CEE – Comunidade Econômica Europeia

CITED – Citizenship Education (educação e cidadania)

COE – Conselho da Europa

CSCE – Conferência sobre Segurança e Cooperação na Europa

CW – Collective worship (culto coletivo)

DES – Department of Education and Science (Departamento de Educação e Ciência)

DfE – Department for Education (Departamento de Educação)

DfES – Department for Education and Skill (Departamento de Educação e Competência)

EBACC – Bacharelado em Inglês

EC – England Church (Escola da Inglaterra)

ER – Ensino Religioso

ERA – Education Reform Act (Lei da Reforma da Educação)

EYFS – Early Years Foundation Stage (Etapa da Fundação Anos Iniciais)

GCSE – General Certificate of Secondary Education (Certificado Geral de Educação Secundária)

HMI – Her Majesty's Inspector – Inspetor de Sua Majestade

KS – Keys stage (estágios-chave)

LEAs – Local education authorities (autoridades locais de educação)

MCE – Mercado Comum Europeu

NASACRE – National Association of Standing Advisory Councils on Religious Education (Associação Nacional dos Conselhos Consultivos Permanentes de Ensino Religioso)

NATRE – National Association of Teachers of Religious Education (Associação Nacional de Professores de Educação Religiosa)

NCC – National Curriculum Council (Conselho Nacional do Currículo)

NF – National Framework (quadro nacional de ER)

OFSTED – Office for Standards in Education (Gabinete de Normas na Educação)

ODIHR – Office for Democratic Institutions and Human Rights (Escritório de Direitos Humanos e Instituições Democráticas )

OSCE – Organization for Security and co-operation in Europe (Organização para a Segurança e Cooperação na Europa)

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PCfRE – Professional Council for Religious Education (Conselho Profissional de Ensino Religioso)

PGCE – Post-Graduate Certificate of Education Certificado de (Pós-Graduação em Educação)

PIB – Produto Interno Bruto

PSHE – Personal, social and health education (Educação pessoal, social e de saúde)

QCA – Qualifications and Curriculum Authority (Autoridade Curricular e Qualificações)

QCDA – Qualifications and Curriculum Development Agency (Agência de Qualificações e Desenvolvimento Curricular)

RE – Religious Education (Ensino Religioso)

REC – Council Religious Education (Conselho de ER)

REDCo – Religião na Educação: Uma contribuição para o Diálogo ou um fator de conflito na transformação das sociedades dos países europeus.

RI – Religious Instruction (Catequese)

RS – Religious Studies (Ciência da Religião)

SACREs – Standing Advisory Council on ER (Conselho Consultivo Permanente sobre ER)

SCAA – School Curriculum Assessment Authority (Autoridade de Avaliação Curricular Escolar)

SEND – Special Educational Needs and Disability (necessidades educativas especiais e deficiência)

SRE – Sex and relationship education (educação sexual e relacional)

UE – União Europeia

VC – Voluntary-controlled (escola voluntária controlada)

VA – Voluntary-aided (escola voluntária associada)

## Introdução

A dinâmica entre religião e educação é um dos temas que têm inspirado o debate em todo o mundo, principalmente no que se refere à presença da religião na escola.

A Inglaterra, assim como a maioria dos países europeus, vem enfrentando uma série de conflitos relacionados às questões religiosas, tais como xenofobia aos grupos muçulmanos, atentados terroristas, crimes de ódio e violência ligados a grupos religiosos e discriminação da população migrante como consequências, entre outros fatos, do intenso e violento processo das últimas ondas de migração. Neste contexto, é importante observar que a história nos revela que em tempos de crise e desde os tempos de Estado Moderno, governo e Igreja Nacional sempre estreitaram relações e passaram a investir em projetos de educação que buscassem articular a formação acadêmica a uma formação moral e religiosa. Nesses tempos, como destaca JUNQUEIRA (2011, p. 25-26), as escolas passaram a assumir cada vez mais a responsabilidade pela formação de bons cidadãos cristãos como forma de garantir a ordem social.

No século XX, como demonstrado no Censo de 2011, o fenômeno das migrações, segundo Jackson (2014), alterou significativamente o perfil da nação, contribuindo para a revisão das relações entre Estado, Igreja Nacional e comunidades religiosas, e não foi diferente ao que se refere ao Ensino Religioso.

A Inglaterra, país confessional anglicano, sempre viu na educação — especialmente na religiosa — um aliado para a formação identitária cristã nacional da população. O governo tem buscado de maneira mais direta, por meio da disciplina Ensino Religioso, ministrada nas escolas públicas, debater as questões supracitadas como forma de amenizar os conflitos de uma sociedade inglesa cada vez menos cristã, o que pode ser considerado crítico para um Estado confessional, levando a um aumento de um secularismo muito particular e da adesão de jovens a outras tradições religiosas que não a cristã.

Mediante esse breve contexto geral, nasceu o interesse em compreender qual o lugar do Ensino Religioso em um país confessional, aberto a tantas outras culturas e tradições e que, em termos de educação e diversidade religiosa, respeita com rigor

os direitos humanos e ainda financia praticamente a totalidade da educação no país até o ensino secular. O objetivo é analisar como o Ensino Religioso na Inglaterra se posiciona epistemologicamente frente aos novos desafios e perspectivas de um Estado confessional, multicultural, multireligioso e com acentuado crescimento do islamismo e do ateísmo entre os jovens, assim como os índices de crimes de violência, como o terrorismo e a xenofobia.

A hipótese deste trabalho é que a retomada dos cursos de Ensino Religioso na Europa, de modo especial na Inglaterra, na virada do século XX para o XXI deve-se à tentativa de buscar conviver de maneira mais assertiva, solidária e democrática com os efeitos da globalização e da nova onda de “guerras religiosas” de maneira a não ameaçar a confessionalidade do Estado. Este ensino teria um papel importante nesse processo, sendo legitimado e desenvolvido oficialmente por meio da negociação entre Estado, Igreja e comunidade. O intuito seria de obter um formato de “currículo pluralista”, que busca apoio em várias instituições de comunidade nacionais e locais e que se propõe a estudar as seis religiões consideradas mais tradicionais na Inglaterra — cristianismo, islamismo, judaísmo, sikhismo, hinduísmo e budismo —, estabelecendo, no entanto, o cristianismo como principal referência nos estudos das demais religiões.

O recorte histórico da pesquisa está circunscrito a meados do século XIX e início do XX, período marcado pelas grandes mudanças legislativas, curriculares e pedagógicas do curso de Ensino Religioso na Inglaterra.

A metodologia utilizada no presente estudo foi a análise sistemática de documentos oficiais relacionados a religião e educação, como: legislativos, relatórios de instituições governamentais como a ONU (com a Comissão dos Direitos Humanos da União Europeia), documentos resultantes do Fórum Europeu de Ensino Religioso, Censos como o de 2011, currículos nacionais e periódicos do Ensino Religioso como British Journal of Religious Education, NATURE e GPER. Todavia, a fonte considerada como uma amostra de todos esses documentos e posicionamentos políticos, educacionais e religiosos foi a Coleção Fé Viva, de Ensino Religioso elaborada pela Editora Oxford, formada por seis volumes e voltada para os alunos da fase KS3 na Inglaterra — equivalente ao Ensino Fundamental II no sistema de ensino brasileiro. A partir da elaboração de categorias de estudo fundamentadas na teoria e metodologia da Ciência da Religião, a análise sistemática foi realizada nos seis volumes da coleção, totalizando apreciação de 240 páginas. A preocupação central é

identificar qual a epistemologia do material e como ele dialoga com a realidade inglesa.

Esse estudo foi desenvolvido a partir das temáticas apresentadas nos seguintes capítulos: 1) O Ensino Religioso no contexto europeu; 2) O Ensino Religioso na Inglaterra: confessionalismo, legislação e consequências curriculares; 3) Sistema de ensino , escolas, livro didático, comunidade escolar e ensino religioso na Inglaterra e 4) Análises da coleção de Ensino Religioso “Fé Viva”: resultados empírico e reflexões teóricas.

# CAPÍTULO 1 – O Ensino Religioso no contexto europeu

A tese parte da identificação da estreita relação entre o Ensino Religioso na Inglaterra, a igreja nacional e outras comunidades religiosas; e da confiança no programa de estudos acordado localmente nos últimos anos e em meados do século XX, de algumas Instituições políticas, para colaborarem na elaboração de um perfil de Ensino Religioso (ER) que pretende atender aos desafios da sociedade inglesa, que é também multicultural e religiosa.

Na primeira parte do capítulo, procurou-se fazer um breve levantamento sobre o lugar do ER nos países europeus desde seu nascimento até os dias atuais e identificar as participações da União Europeia (UE), do Conselho da Europa e da Organização para Segurança e Cooperação na Europa nessa área do conhecimento.

Na segunda parte deste capítulo, o objetivo foi oferecer uma visão panorâmica e uma breve análise dos modelos de ER mais propostos na Europa. A intenção de fazer um estudo do ER de outros países é entender melhor o perfil do ER inglês. A proposta não é avaliar qual o melhor modelo – considerando que cada país tem uma realidade própria, que dialogicamente influencia no perfil do ER –, mas sim buscar identificar a qual desses modelos analisados o ER na Inglaterra mais se aproxima, analisando também o que há de semelhante e o que há de específico, o que possibilitará também compreender a importância desta área do conhecimento nos sistemas escolares europeus.

## 1.1 O nascimento do Ensino Religioso na Europa

A chegada do ER no continente europeu se deu a partir de meados do século XVIII, quando a religião passou a fazer parte das disciplinas oferecidas aos alunos das escolas do império austro-húngaro. Essas inovações no currículo escolar fizeram parte das políticas promovidas pelo então imperador da Prússia Frederico II – pertencente à monarquia dos Habsburgos –, que, influenciado pelas ideias revolucionárias de Voltaire, introduziu mudanças significativas para a liberdade de pensamento e de religião, tais como a promulgação de leis que garantiram a obrigatoriedade do ensino básico, a liberdade de culto e a liberdade de expressão (JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2006).

Frederico II foi um dos grandes expoentes dessa política iniciada em fins do século XVII, em que governantes europeus passaram a assumir a escolarização de seus estados por acreditarem que o desenvolvimento da educação básica era um elemento essencial para o

crescimento da população. Foram eles que tornaram o sistema educacional – até então totalmente privado e eclesiástico, embora fosse controlado pelo poder estatal – um ensino popular e confessional. A partir de então, a escola básica tornou-se obrigatória, passando a ser acessível a todas as pessoas, o que provocou, obviamente, uma preocupação dos governantes a respeito de qual conteúdo deveria ser ministrado e sob qual metodologia. Embora a escola pública fosse confessional, a legislação garantia que nenhuma pessoa poderia ser excluída devido à crença religiosa, tampouco receber instrução religiosa contrária à fé orientada pela família (JUNQUEIRA, 2013).

Mas foi na figura da imperatriz Maria Teresa (1717-1780), da Áustria, representante dos Habsburgos, que a relação entre política, educação e religião se fez mais contundente. Tendo nascido e morrido em Viena, é considerada uma das soberanas mais poderosas do século XVIII e governou Viena por 40 anos, período em que transformou a localidade em uma das cortes mais brilhantes da Europa. Extremamente religiosa, Maria Tereza mantinha relações muito próximas com a Santa Sé, mas nunca permitiu que a Igreja interferisse em seu governo. Sua relação com a Igreja Católica sempre foi muito controversa, pois, ao mesmo tempo que apoiava a conversão ao catolicismo – chegando a conceder pensões aos convertidos –, depois de alguns anos de reinado, expulsou os jesuítas de qualquer atividade associada à monarquia. Não por acaso foi considerada uma dеспota esclarecida. Maria Tereza tolerava os católicos gregos, mas era intolerante com os protestantes e judeus, propondo inclusive a expulsão de ambos dos domínios dos Habsburgos e ordenando sua prisão, por considerá-los uma ameaça à sociedade católica.

Desde 1770, a imperatriz havia solicitado a difusão do catecismo em todo império austro-húngaro. Em 1773, a imperatriz criou uma Comissão da Corte para os Estados, equivalente ao Ministério da Instrução, que propunha um sistema de educação com base nas ordens religiosas: era a imperatriz colocando a religião a serviço do Estado. Essa foi uma das características do governo da Maria Tereza, ou seja, diferentemente de seus predecessores, ela desenvolveu uma política em que era o seu governo que determinava as relações entre Igreja e Estado. (JUNQUEIRA, 2013, p. 604).

De acordo com Junqueira e Catarino (2015, p. 139), o objetivo da imperatriz era fomentar um projeto de educação, guiada pelos Estados, que garantisse a “formação de um bom cristão católico e um súdito fiel”. Nesse sentido, em comum acordo com as famílias, cabia aos cursos de religião das escolas educar as crianças para a “humildade, a generosidade, a paciência, o equilíbrio, a piedade” (JUNQUEIRA; CATARINO, 2015, p. 139).

Ainda segundo os autores, a Comissão compreendia que, para alcançar esses objetivos, eram necessários professores competentes, estudos completos e uniformes e textos adequados. O governo acreditava que essa nova estruturação educacional seria capaz de resolver a questão tanto do atraso na educação básica, promovendo uma educação voltada para o aprimoramento da leitura e escrita, quanto da formação religiosa, ministrando conteúdos da catequese.

Nessa perspectiva, caberia ao professor formar pessoas eficientes – do ponto de vista do conhecimento formal e religioso –, honestas, cristãs e “participantes da felicidade temporal e eterna” (JUNQUEIRA, 2013, p. 604). Daí a preocupação cada vez mais presente por parte dos governantes, com o aprimoramento da formação dos professores dessa área, a respeito da necessidade de elaboração de uma “pedagogia religiosa” (JUNQUEIRA, 2013, p. 604).

No entanto, no início do século XIX, a presença dos Estados europeus no sistema educacional é praticamente inexpressiva. A educação, sob a responsabilidade da Igreja Católica, era privilégio de poucos jovens pertencentes às classes mais privilegiadas. Tratava-se de uma educação voltada para a formação das habilidades básicas da leitura, escrita e execução de contas, com ênfase na formação moral e religiosa.

Porém, no decorrer do século XIX, à medida que o Estado tomava consciência do importante papel da educação enquanto instrumento de domínio político e social, ele também se reapropriava do sistema educacional, deixando a Igreja Católica mais à margem desse processo. No entanto, se de um lado as ideias iluministas clamavam por uma educação baseada em princípios racionais, capaz de contribuir para a formação de um bom cidadão; por outro lado, a Igreja Católica compreendia que a educação ideal deveria estar comprometida com a formação de um bom cristão. É nesse contexto que a educação na Europa, a partir da segunda metade do século XIX, assume este compromisso com a formação de jovens que atendessem a “Deus e ao imperador” (JUNQUEIRA, 2013, p. 604).

Os Estados modernos e a sociedade burguesa passam a investir em um modelo de educação que buscava articular a formação acadêmica a uma formação moral e religiosa, em comum acordo com a Igreja Católica. Nesse sentido, as escolas passaram, cada vez mais, a assumir a responsabilidade pela formação de bons cidadãos cristãos como forma de garantir a ordem social (JUNQUEIRA; OLIVEIRA; WAGNER, 2011, p. 25-26).

Ao se resgatar o nascimento do ER na Europa, é possível identificar princípios e estruturas dessa área do conhecimento que prevalecem até os dias atuais.

Pode-se observar, a partir das figuras dos monarcas Felipe II, Francisco I e Maria Teresa da Áustria, a permanência entre as temáticas e negociações estabelecidas entre Estado e a Igreja, no século XVIII, para a elaboração dos primeiros cursos de ER na Europa; e o perfil do

curso de ER nos séculos XX e XXI. Algumas preocupações comuns a ambos os períodos eram a promulgação de leis que garantissem a obrigatoriedade do ER nas escolas públicas – sem, no entanto, pelo menos em termos teóricos, desrespeitar a religião de origem do aluno e de sua família –; a definição do conteúdo e do tipo de doutrinação a serem desenvolvidos nessa disciplina; formação dos professores; e o desenvolvimento de uma metodologia para o ER. Em diferentes momentos da História, é possível identificar que as alianças entre Estado e Igreja contribuíram para que o ER colaborasse com a formação do perfil social e religioso da sociedade, desde “um bom cristão católico e um súdito fiel” (JUNQUEIRA; CATARINO, 2015, p. 139).

passando para a formação de um cidadão, no decorrer do século XIX e chegando, no XXI, à formação de um indivíduo cidadão e tolerante à diversidade.

Nesse sentido, pode-se recuperar a afirmação de Junqueira e Catarino (2015, p. 139): “formar o bom cristão, fiel a Deus e ao Imperador, tem se mostrado historicamente uma ferramenta que valida a utilização da religião na função educativa, desde a Imperatriz Maria Teresa da Áustria (1717-1780)”.

## **1.2 As instituições europeias e o Ensino Religioso**

O fim do século XX foi marcado por uma série de transformações políticas, econômicas e sociais, tendo muitas vezes a Europa como protagonista do processo. Segundo o historiador britânico Eric Hobsbawm (1994), esse foi um século marcado por catástrofes, como duas Guerras Mundiais; muitas incertezas diante de conflitos étnicos e separatistas; crises econômicas; e tempos de precariedade dos sistemas políticos e da consequente carestia das populações. Em seus últimos trabalhos, encontramos um Hobsbawm pouco otimista com relação ao século XXI: para ele, esse seria um tempo caracterizado pela obscuridade e pelo autoritarismo (HOBSBAWM, 2002, p. 11). O historiador afirma que, diante das novas e desafiadoras perspectivas do século XXI, a ação conjunta será fundamental para superá-las:

Trata-se de algo especialmente urgente no começo do novo século, após o fim do curto XX. À medida que antigos regimes se desintegram, velhas formas de política desaparecem e novos estados se multiplicam, a manufatura de novas histórias adequadas a novos regimes e Estados, movimentos étnicos e grupo de identidade se transforma em indústria

global [...] mesmo em tempos insatisfatórios, a justiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho. (HOBSBAWM, 2002, p. 453-455)

De fato, a maioria dos Estados e Igrejas na Europa no século XXI procura, de acordo com a realidade de cada país, estabelecer acordos visando responder a situações como conflitos políticos, econômicos e religiosos; aumento de processos migratórios; e consequente ampliação da diversidade étnica e religiosa. Em alguns Estados, há ainda um intenso clima de adversidade, às vezes expressos por meio de crimes de ódio e violência.

Nesse contexto, várias instituições políticas europeias – como a UE, o Conselho da Europa (COE) e a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) – passaram a dar suporte jurídico, de pesquisa e de formação de professores para promover a educação sobre religiões e crenças, a fim de facilitar o diálogo e a compreensão entre pessoas de diferentes credos.

Essas instituições passaram a ver o ER como um aliado para ajudar a desenvolver uma educação de prevenção capaz de combater o ódio religioso; o incitamento à violência; e crimes relacionados à perseguição étnica e religiosa.

Desde seus primórdios, no Império Austro-Húngaro, o ER na Europa tem assumido, em tempos de crises extremas, o papel de aliado do Estado e da Igreja, servindo como um suporte a esses momentos difíceis. A expectativa das partes envolvidas – isto é, Estado, Igreja e comunidades locais – é a de que o suporte oferecido pelo ER, geralmente concebido no âmbito da moral e dos valores religiosos, contribua para a formação de “bons cristãos e bons cidadãos”, (JUNQUEIRA, 2013, p.604) capazes de colaborar com a construção de uma sociedade baseada na igualdade, respeito e tolerância, de modo a repudiar o ódio e a violência.

Nesse sentido, o objetivo deste subcapítulo é traçar uma breve análise do caminho percorrido por essas três instituições políticas europeias na defesa dos direitos fundamentais com ênfase na questão religiosa. É de fundamental importância compreender qual o papel, objetivos e áreas de atuação dessas instituições no continente e de que forma esses objetivos reverberam no ER, com especial atenção ao caso do ER da Inglaterra, objeto de estudo desta pesquisa. Ou seja, busca-se identificar o nível de influência ou intervenção da UE, COE e da OSCE no ER. Trata-se de intervenções que envolvem legislação e mudanças curriculares e metodológicas, que interferem na formação de professores dessa área do conhecimento. Como essas instituições se relacionam às outras esferas associadas ao ER, como Ministério da Educação, associações de estudo e pesquisa de ER e comunidades religiosas?

### 1.2.1 A União Europeia e o Ensino Religioso

Em Tiro, na margem asiática do mediterrâneo (atualmente Líbano), havia uma princesa que se chamava Europa. Era a filha do Rei Agenor. Certa noite, ela teve um sonho: duas terras, sob o aspecto de duas mulheres, brigavam por sua causa. Uma, a “Terra da Ásia”, queria ficar com ela; a outra, a “Terra da Frente”, queria levá-la para o mar, sob a ordem do rei dos deuses, Zeus. Quando acordou, a princesa foi colher flores à beira-mar. Um touro poderoso, mas gentil, surgiu das vagas e conseguiu que a princesa montasse em seu dorso. Depois ele voou e lhe revelou que era Zeus metaforizado em animal. Ele a levou para uma grande ilha grega, Creta. Uniu-se a ela, tornando-a “mãe de nobre filhos”. (LE GOFF, 2010, p. 38)

Segundo Le Goff, a Europa é invenção dos gregos, sendo o poeta Hesíodo o primeiro a empregar esse nome. Segundo o autor, a origem do nome “Europa” ainda é um mistério para os estudiosos, sendo a lenda uma das versões mais populares e aceitas para explicar sua origem.

De acordo com a lenda, a Europa nasceu de um desejo de criar uma unidade entre os territórios, sendo que, para isso, ela teve que, por influência dos deuses, acabar com conflitos entre as partes envolvidas. Segundo Le Goff (2010, p. 39), desde o fim da Antiguidade – isto é, há pouco mais de dois mil anos –, a Europa, continente formado por múltiplos povos, etnias e religiões, busca uma unidade.

Como é possível observar, a UE é resultado de um longo e conflituoso processo de acordos e tratados, iniciados a partir da segunda metade século XX, e parece expressar a busca pela unidade do continente, sempre muito ameaçada devido aos diferentes conflitos (LE GOFF, 2010).

O nascimento da UE explica muito sobre seu papel no continente. Ela nasce no período pós-Guerra Fria, em um momento em que, diferentemente dos países do leste europeu e dos Balcãs, a Europa Ocidental possuía o forte desejo de ser uma Europa unificada e capaz de superar os entraves comerciais entre os países, mirando a formação de um mercado comum europeu. A criação da UE foi resultado de uma série de esforços para integrar a Europa desde a Segunda Guerra Mundial.

A Comunidade Econômica Europeia (CEE), também conhecida como Mercado Comum Europeu (MCE), foi essencial para a integração da Europa e para a criação da UE. Na busca de políticas pela integração entre os países europeus, em 1957 foi assinado o Tratado de Roma, que estabeleceu a criação da CEE. Os primeiros países a fazerem parte dessa comunidade foram França, Alemanha Ocidental, Holanda, Bélgica e Luxemburgo. Essa

organização também era chamada de “Europa dos seis”. O objetivo central desses países era superar as fronteiras dos mercados nacionais e criar um sólido espaço econômico entre eles. Além do livre comércio, entre os países componentes do CEE, o Tratado de Roma também estabeleceu a livre movimentação da mão de obra e, consequentemente, da igualdade de direitos entre os seis países.

A CEE foi organizada a partir de quatro instituições: o Conselho de Ministros, composto por um representante de cada país participante e com presidência rotativa; a Comissão Europeia, organismo técnico composto de membros dos países envolvidos e responsável pela apresentação e execução de propostas; o Parlamento Europeu; que mais tarde foi sucedido pela UE; e o Tribunal de Justiça, cuja função era garantir a legislação comunitária. Em 1974, foi criado o Conselho Europeu, formado por chefes de Estado, presidentes da República e ministros das relações internacionais de cada país integrante.

A Inglaterra, por sua vez, em vez de participar da CEE, optou por estabelecer relações comerciais privilegiadas com os Estados Unidos da América (EUA). Mais tarde, nos anos 1960, ela resolve participar da CEE, mas acaba sendo vetada pela França. Foi apenas em 1973 que a Inglaterra, assim como a Irlanda e a Dinamarca, começam a fazer parte da CEE. É importante ressaltar que os critérios para participar da CEE eram rígidos: por exemplo, somente seriam aceitos países que possuíssem o mesmo padrão de desenvolvimento econômico e o regime político democrático. A CEE foi um grande passo para a união dos países europeus e para a formação da UE, estabelecida oficialmente nos anos 1990.

A década de 1990 foi marcada pela crise do comunismo na Europa Central e Oriental e pelo consequente estreitamento de relações entre os europeus. Em 1993, é finalizado o Mercado Único, estabelecendo a livre circulação de mercadorias, serviços, pessoas e capitais. Em 1993, foi assinado o Tratado da UE ou Tratado de Maastricht.

Porém, foi em 1999, graças à criação de uma moeda única – o euro – que a UE se solidificou em termos tanto econômicos quanto políticos. A Inglaterra esteve entre os países que não aderiram, mantendo a libra, sua moeda extremamente forte.

A UE fortaleceu e ampliou a proposta de uma Europa forte e unida, inicialmente composta por doze países. Graças ao sucesso econômico e à força política do grupo, outros países se interessaram em ingressar na UE. Em 1997, foi assinado o Tratado de Amsterdam, propiciando o ingresso da Áustria, da Finlândia e da Suécia na UE. O Tratado de Nice, assinado em 2001, estabeleceu as reformas necessárias à entrada de países do leste e do sul da Europa na UE. Em 2004, buscando uma nova Constituição para a Europa, a UE propôs a assinatura de um novo Tratado de Roma, o que acabou não acontecendo devido aos desacordos entre os

países; porém, foi nesse período que ingressaram mais dez países, aproximando a Europa Ocidental e a Oriental. Em 2007, buscando ser uma instituição mais moderna, eficiente e democrática, foi assinado por todos os países da UE o Tratado de Lisboa (PAVY, 2021; SOKOLSKA, 2021).

Durante esse processo de assinaturas de tratados e incorporações de novos Estados-membros, assim como na CEE, a UE buscou estabelecer critérios bem rígidos para aceitar a adesão dos países. Entre os critérios principais estavam a necessidade de que o país tivesse as contas equilibradas e déficit público controlado.

Os países pertencentes à UE devem garantir o livre comércio e a livre circulação de pessoas, além da integração política e econômica, graças à adoção do euro, moeda comum entre a maioria deles. Os acordos estabelecidos pelos países-membros da UE trouxeram um fortalecimento extremamente significativo para a economia europeia, capaz inclusive de enfrentar a grande crise econômica iniciada em 2007 e aprofundada em 2008. A UE teve um papel fundamental ao ajudar vários países a enfrentar as dificuldades diante da crise. Em 2012, a UE obteve o reconhecimento por sua atuação nas situações de crise no continente ao receber o Prêmio Nobel da Paz.

Atualmente, a UE é constituída por 27 países. Por meio de um plebiscito realizado em junho de 2016, ficou decretada, depois de 47 anos da presença do Reino Unido na UE, a saída deste país, posteriormente efetivada em 31 de janeiro de 2020. Essa foi a primeira vez, desde sua criação, que um país deixa a UE.

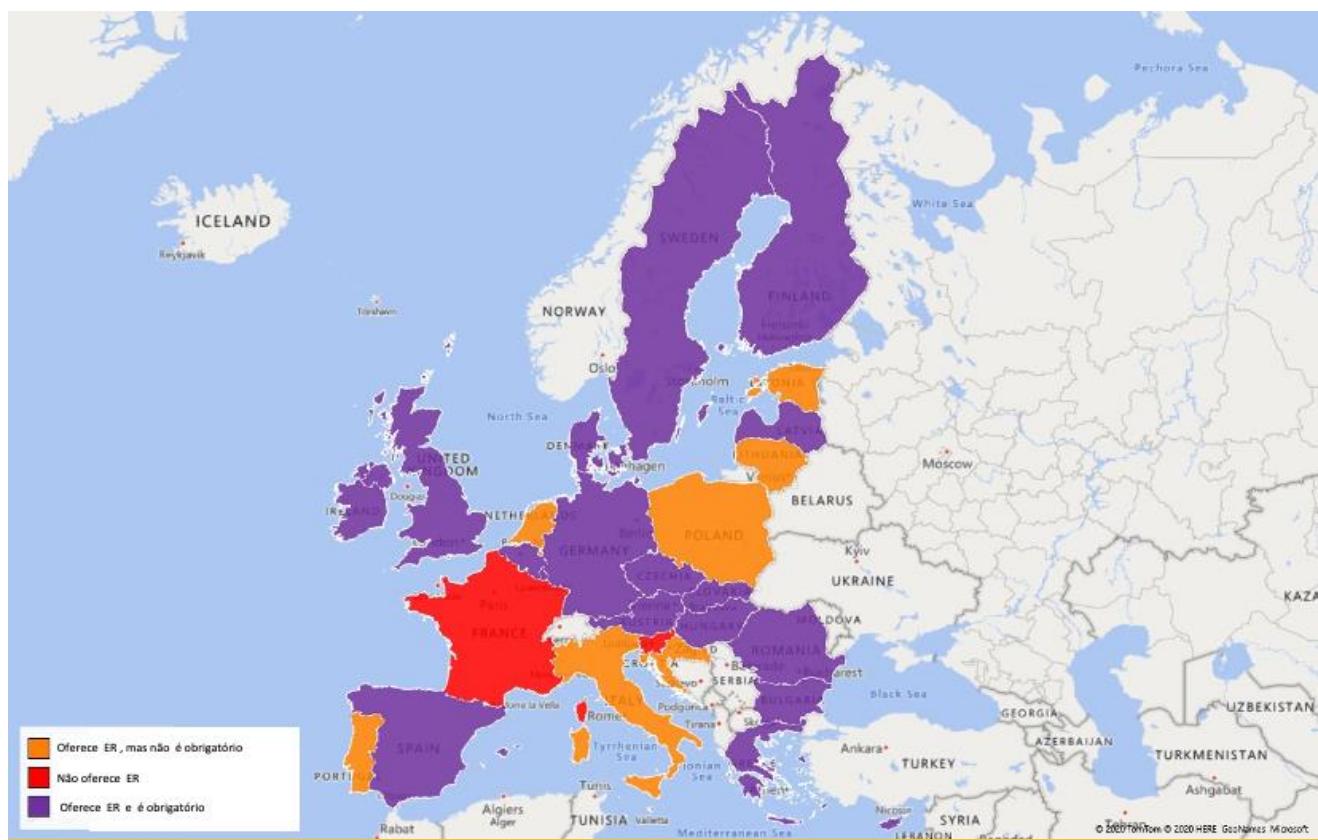
Maior bloco econômico mundial, com capital em Bruxelas, a UE possui uma superfície de 4.793.909 km<sup>2</sup> e, em 2019, sua população total chegou a cerca de 513.635.012 milhões de pessoas. (COUNTRY ECONOMY, 2020).

Pajer (2010) parece endossar a afirmação de Le Goff (2010) sobre a constante busca de unidade da Europa ao sinalizar que os sucessivos tratados assinados no fim do século XX, que levaram à formação da UE – embora tenham também tornado a Europa uma “união supranacional de estados soberanos” –, não a fez perder a característica de um “continente da diversidade” (PAJER, 2010, p. 450-451). O autor também afirma que o longo processo de unificação europeia, ainda incompleto, tem demonstrado ser “uma integração sem unidade” (ROSSI *apud* PAJER, 2010, p. 451).

Ainda segundo Sutter (*apud* Pajer, 2010, p. 451), muito dessa falta de unidade na Europa deve-se à “geografia religiosa” no continente: “mosaico de três cristianismos históricos, divididos ainda que inseparáveis um do outro – torna a Europa o continente mais fragmentado socialmente e irredutível do ponto de vista das identidades confessionais”.

Na Europa, encontram-se vários países confessionais: os de origem católica, os ortodoxos orientais, os luteranos e os anglicanos. Também é muito comum países que, embora não sejam oficialmente confessionais, acabam por adquirir um estatuto privilegiado, como Portugal, que, embora laico, estabeleceu uma concordata com a Igreja Católica, permitindo que esta se destaque. Outro exemplo é caso da Escócia, que tem o presbiterianismo como religião principal de maneira não oficial.

## **Figura 1– A oferta de Ensino Religioso nos países da União Europeia**



Fonte: Mapa elaborado pela autora a partir das informações trazidas por European Union Agency for Fundamental Rights (2018).

Em 2018, as pesquisas demonstraram que o Cristianismo continua sendo a maior religião da UE, estando os três grupos citados por Pajer (2010) divididos nas seguintes proporções: 44,5% católicos, 10,2% ortodoxos bizantinos, 9,9% protestantes, 5% outros cristãos, 26,3% sem religião e 4,1% outra religião – como Judaísmo, Islamismo, Hinduísmo ou

Budismo, de acordo com o Eurobarômetro<sup>1</sup> 90.4, de dezembro de 2018 (GESIS, 2018). O Cristianismo continua sendo a maior religião da Europa e o secularismo vem crescendo no continente de modo geral, apresentando uma maior concentração na República Tcheca, Estônia e Suécia.

Remond (1998) também chama a atenção para o aumento generalizado das comunidades islâmicas (em 2010, a UE tinha 15 milhões de muçulmanos) e outras minorias religiosas, além do aumento do que os alemães chamam, ironicamente, da “terceira confissão”, que seria a dos pós-cristãos, que, em 2010, atingia a parcela média de 20 a 25% da população adulta europeia (RÉMOND *apud* PAJER, 2010, p. 451).

Segundo Pajer (2010), é graças ao secularismo europeu que é garantida a liberdade religiosa para todos os cidadãos europeus, o que inclui a liberdade de professar ou não uma crença religiosa. De acordo com a interpretação de Pajer (2010) da Carta dos Direitos Fundamentais da União, posteriormente incluída na Constituição europeia:

[...] todos têm direito à liberdade de pensamento, de consciência e religião. Esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença, bem como a liberdade de manifestar a religião ou crença individual ou coletivamente, em público ou em privado, através do culto, ensino, práticas e observância de ritos (art.10). (PAJER, 2010, p. 459, tradução nossa)

De acordo com o autor, são essas características, do secularismo europeu, que contribuíram para que fosse reconhecida a “distinção entre poder político e religioso” (PAJER, 2010, p. 459), levando a UE a passar a identificar na educação – e, de modo especial, na educação religiosa – um elemento essencial para alcançar essa unidade no continente.

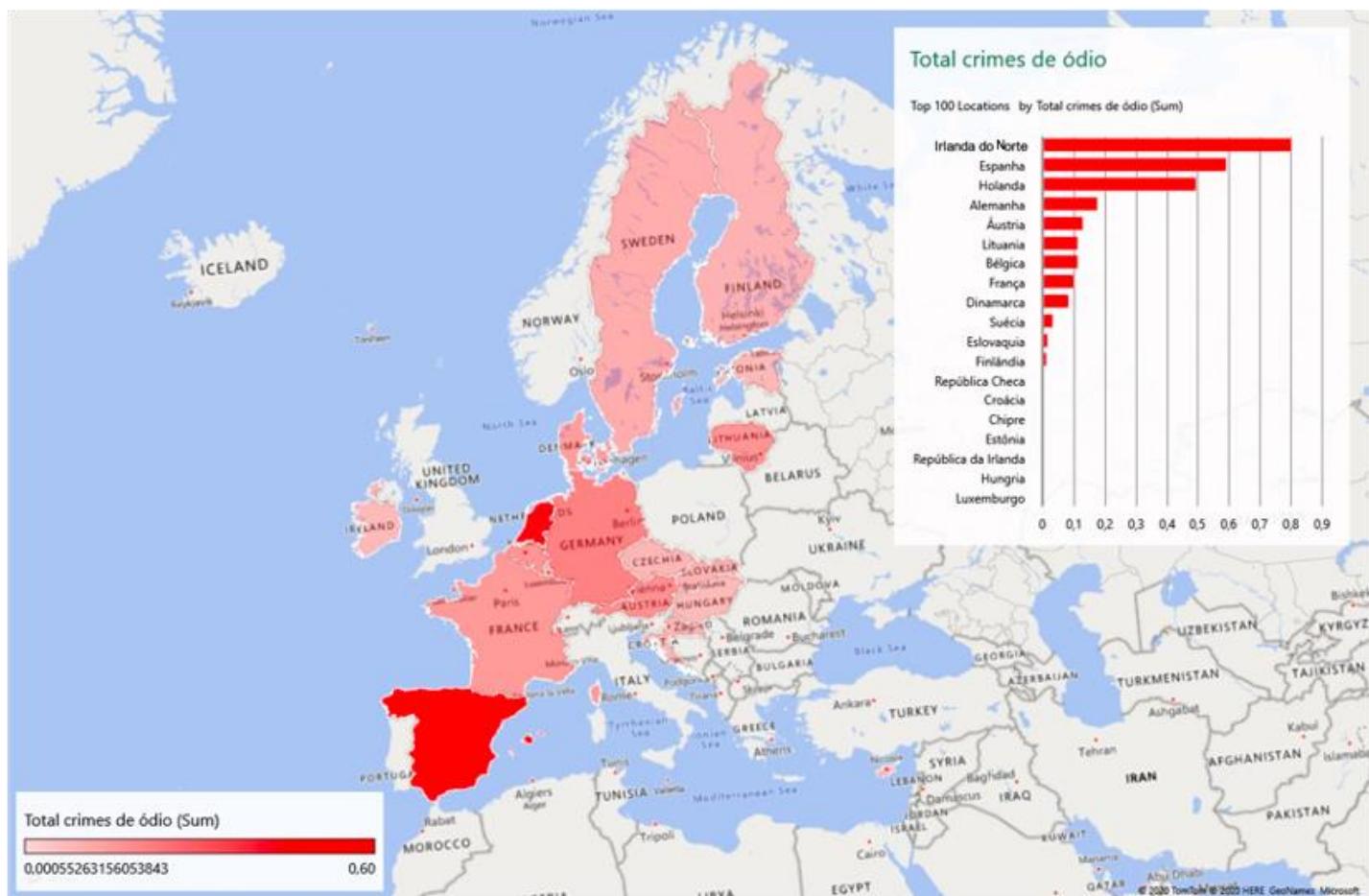
Outro fator que dificulta a integração da Europa é o crescimento do extremismo religioso e das guerras em vários países e regiões em todo mundo, principalmente no Oriente Médio. Na esperança de fugir da guerra, muitas pessoas passaram a buscar nos países europeus uma possibilidade de reconstruir a própria vida. Essa realidade trouxe sérias implicações para toda a Europa, que passa a ter que administrar a chegada de diferentes etnias, culturas e tradições religiosas. Somado a esse impacto, houve um aumento no número de atentados na Europa, levando a UE a rever muitos dos acordos estabelecidos, principalmente os relacionados

---

<sup>1</sup> Eurobarômetro é uma série de pesquisas de opinião pública realizada regularmente em nome da Comissão Europeia desde 1973. Esses inquéritos abordam uma grande variedade de questões atuais relacionadas à UE em todos os seus Estados-membros.

à política de segurança entre os países-membros. Muitos desses países vivem mais intensamente essa situação, como pode-se observar no mapa a seguir.

**Figura 2– Mapa dos crimes de ódio cometidos em 2016 nos países pertencentes à União Europeia**



Fonte: Mapa elaborado pela autora a partir das informações contidas em European Union Agency for Fundamental Rights (2018).

No intuito de respeitar a escala adotada no mapa, os crimes de ódio ocorridos na Inglaterra não aparecem, haja vista seu elevado número: de acordo com o relatório da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (EUROPEAN UNION..., 2018), apenas em 2016, eles somaram 18,391 crimes por mil habitantes, um número muito superior em relação

aos demais países, que registram crimes de ódio menores do que 1 por mil habitantes. No entanto, esses dados são extremamente relevantes para o nosso estudo sobre o ER na Inglaterra.

Nesse contexto, as temáticas relacionadas às questões religiosas – tais como xenofobia contra os grupos muçulmanos, em parte devido aos atentados terroristas; crescimento da heterogeneidade religiosa da população, consequência da intensa imigração e chegada de refugiados; e crescente descompromisso dos jovens europeus com a religião – acabaram trazendo mais visibilidade aos cursos de ER. Em toda a Europa, a religião – e, consequentemente, o ER – passa a ser um dos assuntos mais discutidos.

De acordo com Junqueira e Oliveira (2006), intensificou-se nestas últimas décadas o movimento que já acontecia na Europa desde o fim do século XIX de atribuir ao ER um papel que ia além do desenvolvimento do conteúdo doutrinal, capaz de formar cidadãos comprometidos com a convivência democrática e aptos a promover o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa.

A escola, por sua vez, passou a assumir responsabilidades antes destinadas às famílias e/ou instituições religiosas, como o desenvolvimento de temáticas mais voltadas ao respeito aos direitos humanos e à formação de uma cultura de convivência mais tolerante e democrática.

De acordo com o 13º artigo da UE:

[...] União dispõe de um quadro institucional que visa promover os seus valores, prosseguir os seus objetivos, servir os seus interesses, os dos seus cidadãos e os dos Estados-Membros, bem como assegurar a coerência, a eficácia e a continuidade das suas políticas e das suas ações. (EUROPEAN UNION, 2000, artigo 13º, tradução nossa)

Esse quadro é formado por sete instituições das áreas financeira, política e de controle de legislação: Parlamento Europeu, Conselho da União Europeia, Comissão Europeia, Conselho Europeu, Banco Central Europeu, Tribunal de Justiça da União Europeia e Tribunal de Contas Europeu (COMISSÃO EUROPEIA, 2016.).

## **1.2.2 Conselho da Europa e o Ensino Religioso**

O Conselho da Europa, fundado em 1949, diferentemente do Conselho Europeu, não pertence à UE, embora seja considerado a principal organização europeia que produz legislação

em matéria de defesa dos direitos humanos. A liberdade de religião ou crença é garantida pela Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais (COUNCIL OF EUROPE, 1950, artigo 9º). Também é responsabilidade do COE reforçar a democracia e o Estado de direito em seus Estados-membros. Ao todo, são 47 Estados-membros que integram o COE, sendo que 27 destes também integram a UE, tendo, portanto, um âmbito muito mais alargado no continente.

Em 1994, a Convenção – Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais – foi adotada pelo Comitê dos Ministros do Conselho da Europa. Considerado um dos textos mais abrangentes do Conselho da Europa a tratar da proteção dos direitos das minorias nacionais, o documento convoca os Estados-membros a adotarem medidas no campo da educação para promover o conhecimento da cultura, história, idioma e religião de suas minorias e maiorias nacionais (COUNCIL OF EUROPE, 1995, art. 12).

As constituições de todos os Estados-membros da UE protegem o direito à liberdade de religião e tratam de temas relacionados ao papel das escolas no combate ao racismo e à violação dos direitos humanos.

Em 1995, o Conselho da Europa adotou uma resolução em que todos os Estados-membros da UE deveriam melhorar seus sistemas educação em prol da promoção do respeito pelas pessoas de todas as origens culturais. O documento estabelecia que, em respeito aos valores democráticos e aos direitos humanos, também passava a ser responsabilidade dos sistemas educacionais incentivar atitudes de solidariedade e tolerância. Entre as medidas indicadas para a efetivação dessas propostas estava a atenção para que os materiais educacionais – que muito interessam na presente pesquisa – levassem em conta os aspectos culturais, étnicos e religiosos.

Em dezembro de 2000, o Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão da União Europeia lançaram a **Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia**, sendo um de seus principais objetivos a busca pela integração dos direitos fundamentais, expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, à nova legislação da UE. De acordo com o documento, “é necessário fortalecer a proteção dos direitos fundamentais à luz das mudanças na sociedade, do progresso social e do desenvolvimento científico e tecnológico, tornando esses direitos mais visíveis em uma Carta” (EUROPEAN UNION, 2000, p. 364).

A questão da religião e da educação consta especificamente na carta em três artigos. O artigo 10º, que garante a liberdade de “pensamento, consciência e religião”, (EUROPEAN UNION, 2000, artigo 10) tanto na dimensão pessoal quanto na pública, evidencia que essa liberdade se aplica tanto em termos da prática religiosa em si quanto ao que se refere ao ensino:

Todo mundo tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e liberdade, sozinha ou em comunidade com outras pessoas e em público ou em particular, de manifestar religião ou crença, em adoração, ensino, prática e observância. (EUROPEAN UNION, 2000, artigo 10, tradução nossa)

O segundo artigo dedicado à religião e educação é o 14º, que afirma que todos têm o direito à educação, devendo esta ser obrigatória e gratuita. O artigo garante a liberdade de fundar estabelecimentos de ensino, desde que seja respeitado o direito dos pais de garantirem a educação e o ensino de seus filhos de acordo com suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas (EUROPEAN UNION, 2000, artigo 14).

O terceiro artigo dedicado à religião é o artigo 22º, que orienta para que os membros da UE sejam comprometidos em respeitar a diversidade cultural, religiosa e linguística.

Estabelecidos os artigos e lançada essa carta, a Comissão Europeia comprometeu-se a elaborar relatórios anuais e a se preocupar em informar os cidadãos sobre sua aplicação.

O documento explicita que, embora as liberdades em relação à religião sejam garantidas, a UE continua sendo um órgão secular e não possui nenhum documento político oficial que defenda alguma religião específica (EUROPEAN UNION, 2000, artigo 22).

Em 2005, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa elaborou um documento intitulado “Recomendação 1720”, no qual reafirmava, no parágrafo 1º, a correlação entre educação religiosa e democracia. Segundo os parlamentares, “a religião de cada pessoa, assim como não ter religião, é um assunto pessoal, no entanto, esse reconhecimento não impossibilita que as pessoas obtenham um ‘bom conhecimento geral das religiões’” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 1º, tradução nossa). Para os membros da Assembleia Parlamentar, os exercícios da cidadania democrática estão diretamente associados a uma educação religiosa que seja capaz de contribuir para a formação de uma cultura de tolerância.

Embora a Recomendação 1720 reconheça a importância da família para a escolha de uma educação religiosa, ela também reconhece que esse papel vem sendo cada vez mais delegado às escolas (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 14º; § 3º, tradução nossa).

No parágrafo 14º da Recomendação 1720 sobre Religião e Educação, os membros da Assembleia recomendam que “o Comitê de Ministros encoraje os governos dos Estados-membros a assegurar que os estudos religiosos sejam ensinados nos níveis primário e secundário do ensino público” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 14º, tradução nossa).

Na Recomendação 1.396, de 1999 (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 1999), a delicada e complexa relação entre religião e democracia já estava presente. A Assembleia ratificava essa compreensão ao afirmar, no parágrafo 2º, que muitos dos problemas da sociedade contemporânea estão associados às questões religiosas, como “movimentos fundamentalistas intolerantes e atos terroristas, racismo e xenofobia, e conflitos étnicos” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 2º).

De acordo com o documento, os meios de comunicação, impressos e individuais, também pouco têm contribuído para o conhecimento sobre as religiões tanto dos jovens quanto da sociedade em geral, uma vez que frequentemente apresentam um “desconhecimento lamentável das religiões, como demonstrado, por exemplo, pelos frequentes paralelos injustificados desenhados entre o Islão e certos movimentos fundamentalistas e radicais” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 4º).

É nesse sentido que a Recomendação 1.720 enfatiza a importância da educação escolar para o combate da ignorância e dos estereótipos; e da implementação de uma política mais atuante e capaz de garantir a “liberdade de consciência e de expressão religiosa, de uma educação sobre as religiões, visando fomentar um diálogo inter-religioso”. Para os parlamentares da Assembleia, cabem às “autoridades públicas enfrentar e eliminar as situações que possam levar ao extremismo religioso” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 5º).

No parágrafo 7º, o documento retoma a tríade educação-religião-democracia para explicitar três questões fundamentais: a primeira relaciona-se à importância da escola, enquanto instituição na qual se desenvolve a educação; a segunda diz respeito a que tipo de educação a Assembleia Parlamentar comprehende que deva colaborar para a formação de uma sociedade mais tolerante e capaz de não fomentar situações de xenofobia, terrorismo ou estereótipos que associem religião à violência ou ameaça à democracia. Desse modo, a Recomendação 1.720 afirma que a educação deve colaborar para a “formação de um espírito crítico entre os futuros cidadãos”, com base em um “comportamento fundado no respeito pela dignidade de cada ser humano” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 7º). Por fim, a terceira questão relaciona-se à crença de que as crianças devem ser ensinadas “a história e a filosofia das principais religiões com contenção e objetividade e com respeito pelos valores da Convenção Europeia dos Direitos do Homem”, pois são esses os elementos que poderão “combater eficazmente o fanatismo” (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 7º). Ainda no mesmo parágrafo, afirma-se que a importância da “compreensão da história dos conflitos políticos em nome da religião é essencial”, apontando para uma base epistemológica que transita entre a Fenomenologia e a Ciência da Religião, ora tendo a História, ora a Teologia

como referência para o ER. O ER proposto pela Recomendação 1.720 é um curso em formação com uma epistemologia ainda em fase de elaboração, porém, com a convicção de que deve ser um curso distante do ensino catequético e mais voltado para a História, como pode-se observar no parágrafo 8:

O conhecimento das religiões é uma parte integrante do conhecimento da história da humanidade e das civilizações. É totalmente distinto da crença numa religião específica e da sua observância. Mesmo os países onde predomina uma religião devem ensinar sobre as origens de todas as religiões em vez de favorecer uma única ou encorajar a proselitismo. (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 8º)

A Assembleia Parlamentar, no entanto, distancia-se de uma epistemologia mais voltada para a Ciência da Religião ao legitimar um ER baseado no conhecimento das três religiões monoteístas de origem abraâmica – Judaísmo, Cristianismo e Islamismo –, justificando que essas partilham muitos valores com outras religiões, assim como valores defendidos pelo Conselho da Europa (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 12º). Nos parágrafos 13º e 14º, a Assembleia Parlamentar especifica, para o Comitê de Ministros, quais os objetivos dessa proposta:

[...] o objetivo desta educação deve ser fazer com que os alunos descubram as religiões praticadas nos seus próprios países e nos países vizinhos, para que percebam que todos têm o mesmo direito de acreditar que a sua religião é a “verdadeira fé” e que as outras pessoas não são seres humanos diferentes por terem uma religião diferente ou por não terem religião alguma. (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 14.1)

Outro ponto relevante do documento que demonstra a relação direta entre a UE – e as demais instituições europeias – e o ER situa-se quando os membros da Assembleia Parlamentar fazem uma série de recomendações de como o ER deve ser desenvolvido nas escolas públicas e as autoridades se colocam de maneira bastante exigente com relação à formação dos professores que ministram essa disciplina. Vejamos algumas orientações indicadas pelo documento com relação aos objetivos e indicações curriculares dos cursos de ER.

- Deve incluir, com total imparcialidade, a história das principais religiões, bem como a opção de não ter religião;

- Deve fornecer aos jovens ferramentas educacionais que lhes permitam ter bastante segurança na abordagem de apoiadores de uma prática religiosa fanática;
- Não deve ultrapassar a fronteira entre os domínios da cultura e do culto, mesmo quando se trata de um país com uma religião estatal. Não se trata de incutir uma fé, mas de fazer os jovens compreenderem porque é que as religiões são fontes de fé para milhões. (PARLIAMENTARY ASSEMBLY, 2005, § 14)

Essas orientações indicadas pelo Conselho da Europa sobre quais deveriam ser os objetivos do ER refletem o que Pajer (2010, p. 458) denominou como o *ethos* secularista da UE. Segundo o autor, trata-se de um secularismo próprio da UE que não se identifica adequadamente com o perfil de secularismo de um ou de outro país europeu, encontrando-se diretamente associado ao *ethos* constitucional comum e compartilhado das nações que compõem tal instituição.

Entre as principais características do secularismo na cultura política europeia, encontramos a distinção do poder político do religioso, da independência do indivíduo e da autoridade religiosa; separação entre normas legais e morais (mais especificamente, entre as noções de crime e pecado); imputação de soberania à vontade popular – e não mais à vontade divina mediada pela organização eclesiástica –; e estruturação de poderes e instituições públicas (incluindo a escola) em um sentido inclusivo e não discriminatório, equidistante dos interesses e crenças de indivíduos e grupos (PAJER, 2010, p. 458).

Muito embora, em termos oficiais, a UE não tenha competências diretas em questões religiosas, pode-se observar que as orientações com relação ao ER são muito claras e objetivas, destacando o *ethos* secularista da EU ao propor um curso fundamentado na imparcialidade do estudo das religiões e capaz de formar alunos que respeitem as diferentes religiões, assim como os que não aderem a nenhuma confessionalidade; de modo que não há abordagem catequética, nem proselitista, mas sim secular, não ultrapassando “a fronteira entre os domínios da cultura e do culto”. Os parlamentares acreditam ser esse o perfil do curso de ER capaz de formar alunos bastante seguros diante de uma possível “abordagem de apoiadores de uma prática religiosa fanática”. Trata-se de mais um documento que explicita as intenções da UE e das demais instituições para com o ER de combater a “ignorância religiosa” e intolerância, de maneira a salvaguardar os princípios democráticos da sociedade.

À medida que os conflitos políticos-religiosos se tornaram mais constantes na Europa, o interesse de instituições políticas em desenvolver atividades relacionadas às questões que envolvem religião, educação e política só aumentava. Uma série de projetos de pesquisa

relacionados a essa temática foram desenvolvidos. Um dos mais importantes projetos, que bem explicita essas iniciativas, foi o “Projeto Religião na Educação: uma contribuição para o diálogo ou fator de conflito nas transformações das sociedades dos países europeus” (Projeto REDCo).

Em 2007, a UE lançou o Programa Quadro 6, também intitulado “Cidadãos e governança em uma sociedade baseada no conhecimento”, do REDCo, que patrocinava projetos de pesquisa sobre formas de ensino das religiões que incentivam o diálogo e evitam conflitos, sendo o REDCo um desses projetos (ORGANIZATION, 2007, p. 27). O REDCo foi um projeto financiado pela Comissão Europeia e envolveu universidades de oito países europeus – Inglaterra, Alemanha, Holanda, Noruega, Rússia, Estônia, França e Espanha (GEARON, 2013, p. 31). Sob supervisão da Comissão Europeia, reuniu pesquisadores das áreas de Ciências Humanas e Sociais com o propósito de melhor viabilizar propostas educacionais, mais voltadas para a disciplina do ER e que pudessem promover uma vivência de diálogo, compreensão e respeito entre cidadãos europeus de diferentes origens religiosas, culturais e políticas (GEARON, 2013, p. 31).

Pesquisas quantitativas e qualitativas foram realizadas com jovens de 14 a 16 anos dos países que participavam da pesquisa, entre eles, a Inglaterra. A pesquisa também incluiu alguns estudos com os professores sobre qual deveria ser, de modo mais amplo, o papel da religião em diferentes sistemas educacionais estaduais.

Os jovens foram questionados sobre religião, diversidade religiosa, métodos de educação, diálogo, interação e ensino/educação nas salas de aula (WEISSE, 2009, p. 11).

A pesquisa revelou alguns dados significativos: a diversidade religiosa é uma realidade dos jovens nas escolas e na sociedade em geral; as informações sobre religião são fornecidas primordialmente pelas famílias, com a escola vindo em segundo lugar; os jovens migrantes têm uma propensão maior em considerar a religião importante em suas vidas; e, de modo geral, os jovens consideram que o conhecimento sobre outras religiões pode colaborar para uma coexistência pacífica entre diferentes etnias e tradições religiosas.

Pode-se identificar esse reconhecimento dos estudantes sobre a importância do estudo das religiões nas escolas como uma estratégia para amenizar os conflitos e estabelecer o diálogo entre as diferentes tradições religiosas:

[...]

- independente de suas posições religiosas, a maioria dos alunos está interessada em aprender sobre religiões na escola;

- os alunos desejam uma coexistência pacífica entre as diferentes tradições religiosas e acreditam que isso é possível;
- os alunos acreditam que as principais condições prévias para a coexistência pacífica entre pessoas de diferentes religiões são o conhecimento sobre as religiões e visões de mundo, interesses compartilhados e atividades conjuntas;
- a maioria dos alunos gostaria de ver a escola mais dedicada ao ensino de diferentes religiões do que a orientá-los para uma crença religiosa ou visão de mundo específica. (WEISSE, 2009, p. 12 -13)

Os alunos relataram que há uma correspondência entre os programas educacionais que promovem estudos sobre diferentes religiões e uma maior abertura dos alunos desses cursos para se relacionar de modo respeitoso e cordial com colegas de diferentes origens religiosas.

No entanto, os alunos também relataram que essa aceitação e cordialidade com os alunos de culturas e tradições religiosas diferenciadas, na maioria das vezes, restringe-se a uma abordagem mais formal no ambiente escolar, não se estendendo ao convívio cotidiano social extramuros (WEISSE, 2009, p. 12-13).

Mediante esses relatos, ao final da pesquisa, os investigadores da REDCo propuseram a implementação de políticas de educação que se concentrem na transformação da tolerância abstrata (passiva) em tolerância prática (ativa). Algumas dessas sugestões foram: incentivo à compreensão e à tolerância (objetivando que os alunos participassem das aulas de ER); presença do estudo sobre as religiões também em outras áreas do conhecimento – como Ciência, História e Literatura –; desenvolvimento de ações capazes de reforçar as capacidades de diálogo entre alunos com diferentes religiões e visões do mundo (incluindo a cooperação com as comunidades locais a fim de aumentar o intercâmbio entre diferentes grupos religiosos e não religiosos); e oferecimento de oportunidades de encontros entre estudantes de diversas posições em relação à religião (WEISSE, 2009, p. 14).

É importante ressaltar que outros relevantes projetos de pesquisa ligados à religião na educação e a seus desdobramentos de intervenção nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas da maioria dos países europeus estão relacionados à influência e ao patrocínio de várias agências políticas europeias, entre elas, a já mencionada Comissão Europeia, mas também, de maneira extremamente contundente, a OSCE.

Comprometida com a dimensão religiosa e com o diálogo intercultural, em 2008, a UE organizou o Ano Europeu do Diálogo Intercultural. O evento contou com a participação de representantes de várias comunidades religiosas, acadêmicas e organizações não governamentais (ONGs). Um dos temas centrais dessas atividades foi a questão do pluralismo

nas sociedades europeias e o papel dos símbolos religiosos no espaço público (COUNCIL OF EUROPE, 2004, p. 8).

### **1.2.3 A Organização para a Segurança e Cooperação na Europa, os Direitos Humanos e o Ensino Religioso**

A OSCE teve origem na Conferência sobre Segurança e Cooperação na Europa (CSCE), realizada em 1975 em Helsinque, na Finlândia. A CSCE nasceu com o propósito de melhorar as relações entre o bloco soviético e os países pertencentes à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). A OTAN é uma organização militar intergovernamental criada em 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de formar um sistema de defesa coletiva por meio do qual os Estados-membros concordassem com a defesa mútua em resposta a um ataque por qualquer entidade externa à organização (ORGANIZATION..., [2020]).

Com o fim da União Soviética, em 1990, esse diálogo entre os dois blocos procurou ser reforçado por meio da Carta de Paris para uma nova Europa. Em 1995, a OSCE tornou-se uma organização com sede em Viena e instituições permanentes.

Atualmente, a OSCE é formada por todos os Estados europeus, incluindo a Federação Russa, os países da Ásia Central, a Mongólia, os EUA e o Canadá, em um total de 57 Estados participantes, existindo ainda 13 parceiros para a cooperação da Ásia e do Mediterrâneo (ORGANIZATION..., [2020]).

Ainda segundo seus estatutos, na OSCE, todas as decisões devem ser tomadas por consenso e a partir de uma base política. A organização garante que todos os 57 Estados-membros possuam igual estatuto e atuem de forma cooperativa, buscando, por meio do consenso, “promover a paz, a democracia e os direitos humanos” (ORGANIZATION..., [2020], não paginado).

A organização conta com instituições, cargos e órgãos decisórios e operacionais, destacando-se o secretário-geral, a Assembleia Parlamentar, o Conselho Permanente (embaixadores), o Fórum para a Cooperação em Segurança, o Escritório de Direitos Humanos e Instituições Democráticas (ODHIR), o Conselho Ministerial e, finalmente, a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo.

De acordo com seus estatutos, a OSCE:

[...] tem uma abordagem abrangente da segurança que engloba os aspectos político-militares, econômicos e ambientais, e humanos. Por conseguinte, aborda uma vasta gama de preocupações relacionadas com a segurança, incluindo controle de armas, medidas de confiança e de reforço da segurança, direitos humanos, minorias nacionais, democratização, estratégias de policiamento, contraterrorismo e atividades econômicas e ambientais. (OSCE, 2018, p. 1)

As preocupações apontadas pela OSCE relacionadas, de modo geral, ao combate ao terrorismo, à garantia das liberdades democráticas e à defesa dos direitos humanos foram alguns dos principais fatores que justificaram sua atuação e influência na educação e, de modo especial, na relação entre religião e educação.

Especialmente após o episódio do ataque às Torres Gêmeas em 11 de setembro de 2001 nos EUA<sup>2</sup>, o lugar da religião na esfera pública tornou-se um tópico importante tanto no mundo acadêmico quanto em várias instituições políticas, como a OSCE. O aumento dos processos migratórios e dos conflitos religiosos e culturais ocorridos em outras partes do mundo também contribuíram para que a OSCE passasse a considerar de suma importância tratar de questões relacionadas à tolerância e liberdade de religião ou crença.

Esse interesse da instituição pela questão da religião e, de modo especial, pela educação religiosa concretizou-se quando, em 2006, a presidência espanhola da OSCE iniciou um projeto para desenvolver princípios orientadores para o ensino da religião. O Conselho Ministerial da OSCE orientou os Estados-membros a “abordarem as causas profundas da intolerância e discriminação, incentivando o desenvolvimento de políticas e estratégias abrangentes de educação doméstica” e a “promover uma maior compreensão e respeito entre as diferentes culturas, etnias, religiões ou crenças, visando prevenir a intolerância e a discriminação contra cristãos, judeus, muçulmanos e membros de outras religiões” (ORGANIZATION, 2006, p. 3, tradução nossa).

Ou seja, argumentando que a educação sobre a diversidade de religiões e crenças na sociedade deve fazer parte da educação geral de todos, o Escritório de Instituições Democráticas e Direitos Humanos (ODIHR) convidou vários acadêmicos, professores, advogados e membros de organizações intergovernamentais e não governamentais para desenvolver um manual de recomendações para o ensino de religiões e crenças. O resultado desse trabalho foi a publicação dos “Princípios orientadores de Toledo sobre o ensino de

---

<sup>2</sup> Neste dia, terroristas vinculados ao grupo Al-Qaeda realizaram ataques contra dois alvos: as Torres Gêmeas do World Trade Center, localizadas em Nova York; e o Pentágono, localizado em Washington. O episódio resultou na morte de quase três mil pessoas. Poucas semanas depois, os EUA organizaram a invasão no Afeganistão com o objetivo de capturar Osama bin Laden, líder da Al-Qaeda.

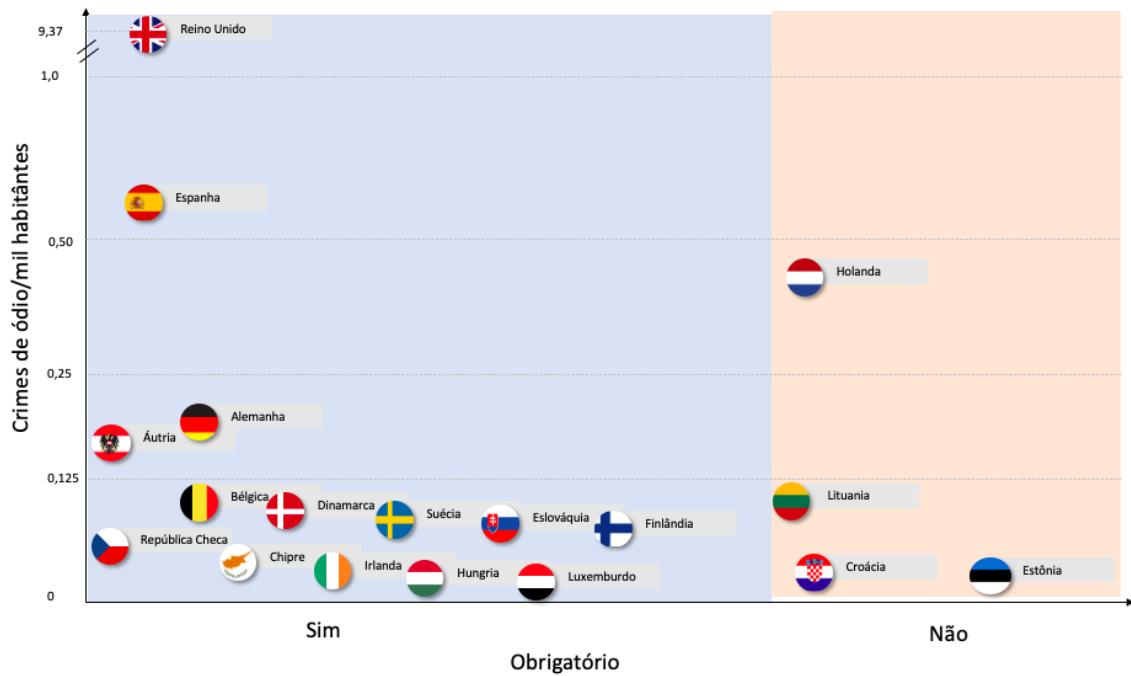
religiões e crenças nas escolas públicas” (ORGANIZATION..., 2006, nº 13/06, tradução nossa).

É importante que os jovens adquiram uma melhor compreensão do papel que as religiões desempenham no mundo pluralista de hoje. A necessidade dessa educação continuará a crescer à medida que diferentes culturas e identidades interagem entre si por meio de viagens, comércio, mídia ou migração. Embora um entendimento mais profundo das religiões não leve automaticamente a uma maior tolerância e respeito, a ignorância aumenta a probabilidade de mal-entendidos, estereótipos e conflitos. (ORGANIZATION..., 2007, p. 9, tradução nossa)

É interessante citar a menção à cidade de Toledo no documento “Princípios orientadores de Toledo sobre o ensino de religiões e crenças nas escolas públicas”. Além de os princípios terem sido lançados na cidade de Toledo, segundo os próprios organizadores do documento, tal localização foi escolhida para ser o marco inicial deste projeto graças à semelhança entre a história da Igreja de San Roman, datada do século XIII, localizada no cume da colina mais alta da cidade que um dia fora a capital da Espanha cristã, e a história que fundamenta os Princípios de Toledo. Ou seja, em pleno século XXI, ainda são presentes ao longo da nave da Igreja de San Roman arcos islâmicos, em forma de ferradura, compostos por pedras nas abóbadas internas que alternam de cor, assim como os arcos da famosa mesquita do século VII em Córdoba e em muitos outros edifícios islâmicos. Isso deve ao fato de que, no lugar onde encontra-se a Igreja San Roman, havia uma mesquita, construída quando Toledo estava sob o comando muçulmano, com os mesmos arcos em forma de ferradura. O mais interessante é que, antes da mesquita, San Roman era uma igreja católica, com os mesmos arcos em forma de ferradura; e, antes de San Roman ser uma Igreja Católica, no século VII, ela havia sido uma igreja visigótica. Assim, a permanência dos arcos em estilo espanhol são o registro expressivo da complexa sucessão de civilizações que construíram esse espaço sagrado.

De acordo com os diretores da Organization for Security and Co-Operation in Europe (2007), é exatamente esse passado híbrido de San Roman que melhor traduz como o nosso presente está impregnado de histórias de povos, culturas e religiões diferentes. Ainda segundo a OSCE, essa história é que faz da Igreja de San Roman e de Toledo lugares ideais para o projeto desses princípios orientadores mencionados.

**Gráfico 1 – Relação entre crimes de ódio X obrigatoriedade do ER em diferentes países**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da European Union Agency for Fundamental Rights (2018).

O gráfico apresenta dados dos países da UE sobre a relação entre o nível de crimes de ódio por mil habitantes e os países em que o ER é ou não obrigatório. Nele, podemos constatar que, embora o índice de crimes de ódio seja inferior na maioria dos países em que o ER é obrigatório, podemos observar também que países como Alemanha e Reino Unido em que também há a obrigatoriedade do ER, os índices de criminalidade são bastante elevados estes ainda são elevados em países como Alemanha e Reino Unido, em que também há a obrigatoriedade do ER. Do lado direito do gráfico, observamos que países sem a obrigatoriedade de ER também apresentam baixos níveis de crimes de ódio, e vemos que a Holanda, sem a obrigatoriedade do ER, apresenta maiores índices de crimes de ódio. Em síntese, os dados apresentados nesse gráfico demonstram que a obrigatoriedade do ER nas escolas públicas não é um fator determinante e exclusivo para a diminuição dos índices de crimes de ódio no país. O gráfico indica então que o oferecimento do ER nas escolas públicas pode ter uma relevância na diminuição dos crimes de ódio e violência, mas que outros fatores devem ser considerados nessa análise.

O gráfico também nos ajuda a compreender porque UE, COE e OSC, em acordo com as autoridades locais e religiosas dos países-membros da UE, veem no ER um importante aliado no combate a crimes de ódio e de intolerância étnica e religiosa. Aos profissionais do ER cabe

avaliar se esse deve ser o papel desta disciplina e quais as implicações epistemológicas desta opção.

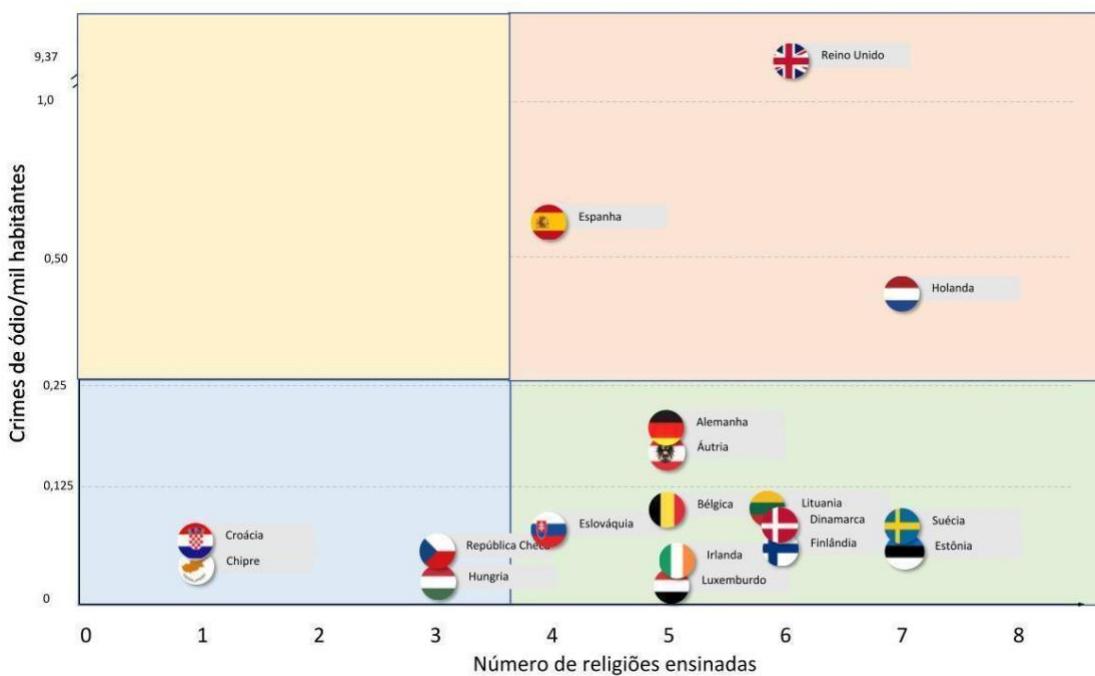
Mediante essa compreensão sobre a importância da educação religiosa para os jovens, a OSCE estabeleceu como objetivo principal do manual de Toledo oferecer assistência aos Estados-membros que desejasse incluir o estudo das religiões e crenças em seus currículos educacionais. Para garantir a liberdade de pensamento, crenças e religião, os Princípios Orientadores de Toledo estabeleceram uma estrutura de Direitos Humanos e questões legais com relação à implementação adequada de currículos para o ensino de religiões e crenças, levando em conta os direitos dos pais, filhos, comunidades religiosas e minorias (ORGANIZATION..., 2007, p. 10). Tais princípios também trouxeram orientações sobre como desenvolver um currículo de alta qualidade:

O ensino sobre religiões e crenças deve ser sensível, equilibrado, inclusivo, não doutrinário, imparcial e baseado em princípios de direitos humanos relacionados com a liberdade de religião ou crença. Isto implica que as considerações relacionadas com a liberdade de confiança ou crença devem permear qualquer currículo desenvolvido para o ensino sobre religiões e crenças. (ORGANIZATION..., 2007, p. 40)

O documento indica que os currículos educacionais devem ser sensíveis às circunstâncias locais e atentos ao fato de que existem muitas crenças e que, portanto, é necessário ter critérios muito claros sobre quais religiões ou crenças devem ser inseridas no currículo. Em um dos trechos mais importantes do documento, são apresentados alguns critérios que devem ser considerados para essa escolha:

[...] importância histórica das religiões e crenças numa determinada nação ou região ou globalmente; presença de determinadas religiões ou crenças numa nação ou na comunidade local; atenção dos meios de comunicação social dedicada a uma determinada religião ou crença; conceitos errados existentes de uma determinada religião ou crença; probabilidade presente ou futura de contato com aderentes a uma determinada religião ou crença. (ORGANIZATION..., 2007, p. 42)

#### **Gráfico 2 – Crimes de ódio na UE e número de religiões ofertadas no curso de ER**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da European Union Agency for Fundamental Rights (2018).

Como pode-se observar nos gráficos, a quantidade de religiões estudadas não é o fator exclusivo para garantir a diminuição da violência. Assim, outros fatores precisam ser considerados, como metodologia dos cursos, formação dos professores, qualidade dos materiais didáticos e outros fatores que não se encontram na esfera do ER por serem questões político-econômicas. É nessa perspectiva que a OSCE propõe a construção de currículos que levem em conta não somente a diversidade de religiões, mas também uma metodologia capaz de desenvolver habilidades e competências que promovam uma educação mais comprometida com a tolerância e o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa.

A OSCE comprehende que as orientações para a formação de um currículo de ER mais diversificado, plural e que leve em conta a diversidade são fundamentais para o desenvolvimento de competências nos alunos como comunicação, respeito, inclusão, responsabilidade e participação na comunidade, valores basais de uma sociedade democrática e multicultural. Para tanto, é necessário que os jovens sejam apresentados a uma “discussão inicial sobre etnicidade, religião e estudo da cultura para alargar as suas visões do mundo, preparando-os para se depararem com diferentes tradições religiosas e enfrentarem preconceitos” (ORGANIZATION..., 2007, p. 42). A OSCE acredita que, para que cursos de ER tenham esse viés, é primordial que os educadores, além de receberem um currículo diversificado, tenham também uma sólida formação. Segundo a instituição, é necessário que

os educadores tenham uma substancial formação sobre questões como pluralismo na sala de aula, multiculturalismo e práticas para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem cooperativa, ou seja, é necessário que tenham acesso às melhores práticas pedagógicas necessárias para implementação dos currículos. Inclusive, a formação dos educadores é um dos pontos centrais da OSCE, a ponto de eles disponibilizarem a esses profissionais, ao longo de todo o ano, uma formação contínua com a equipe de criação dos projetos educacionais (OSCE, 2007, p. 42).

Visando a essa formação dos educadores, os Princípios Orientadores de Toledo propõem três diferentes abordagens para a educação religiosa e de crenças: a abordagem específica de assunto, a abordagem integrada e a intercurricular. Todas elas oferecem oportunidades para ensinar de modo eficaz sobre religiões e crenças, mas todas as abordagens têm vantagens e desvantagens distintas.

Para explicar a proposta de uma abordagem de educação religiosa e de crenças específicas desse assunto, o documento cita o exemplo da Inglaterra e do País de Gales, em que é oferecido aos alunos do Ensino Primário e Secundário uma disciplina específica, separada do ER, em que se trabalha religiões e crenças. Nesses países, o ensino da educação religiosa é uma exigência legal e um direito de todas as crianças.

Porém, o documento ressalta que, devido à “importância das religiões e crenças na história humana, como uma força poderosa na sociedade e na cultura, e como um veículo para obter uma melhor compreensão de si próprio e dos outros”, o ensino sobre religiões e crenças pode estar associado ao segundo modelo, ou seja, a uma abordagem integrada e ligada a uma variedade de áreas temáticas (OSCE, 2007, p. 42). Por exemplo, alguns aspectos do ensino sobre religiões e crenças podem ser integrados na arte, literatura, música, história e filosofia, a fim de aprofundar a compreensão das religiões. Por fim, o documento justifica a terceira abordagem – a intercurricular – quando afirma que alguns elementos do ensino sobre religiões e crenças podem ser integrados na educação intercultural ou na educação para a cidadania democrática (ORGANIZATION..., 2007, p. 43).

Os Princípios Orientadores de Toledo também apresentam duas propostas pedagógicas: uma centrada no professor e outra centrada no aluno. A primeira traz que o professor é o principal ator do processo educacional, por ser considerado a principal fonte de informação para os alunos. Essa abordagem implica em uma boa formação de professores, baseada em materiais de ensino de qualidade e que incentivam a criticidade, a fim de subsidiar o conhecimento específico sobre religiões e crenças dos professores. A questão da formação dos professores é um tema discutido nos Princípios Orientadores de Toledo, como iremos

desenvolver mais a frente desta pesquisa. A segunda proposta pedagógica é a aquela centrada no aluno, que implica que o professor promova atividades mais interativas, em que os alunos possam ser os protagonistas do processo de aprendizagem. O documento sugere que os professores proponham diversas atividades, como projetos de pesquisas, debates e peças de teatro.

Para Willaime (2007), a aplicação dos Princípios Orientadores de Toledo no Projeto REDCo demonstram a estreiteza entre o político e o pedagógico nas questões relativas à educação das religiões e crenças. Esse binômio – política e pedagogia – também é observado na ação do Conselho Europeu ao que se refere às mesmas questões relacionadas à educação religiosa nas escolas públicas. No entanto, para Willaime (2007, p. 57), a justificativa para essas intervenções é diferente para cada uma dessas instituições: o argumento utilizado pela OSCE para a inclusão das religiões e crenças na educação pública tem uma “ênfase em direitos humanos”, diferente do argumento do Conselho Europeu, que é baseado na questão cultural, embora todo o trabalho do Conselho da Europa esteja fundamentado nos Direitos Humanos.

Jackson (2007), assim como Willaime (2007), também reconhece a justificativa da OSCE para legitimar sua participação no ER nas escolas públicas e na defesa dos direitos humanos, ao passo que o Conselho da Europa argumenta a respeito da atuação da OSCE nessa área e cita a questão da defesa do diálogo intercultural:

Nos seus Princípios Orientadores de Toledo (2007), a OSCE considera o ensino das religiões e crenças como parte de um sistema de educação elevada qualidade que alarga os horizontes dos alunos, torna a complexidade das religiões e as visões de mundo compreensíveis para os alunos de uma forma interdisciplinar e fornece-lhes informação e competências adequadas para desenvolverem uma abordagem imparcial, bem como o incentivo à liberdade religiosa e à liberdade de pensamento, tal como refletido nos **códigos dos Direitos Humanos**. O Conselho da Europa, por seu turno, em vários documentos, centrou-se na dimensão do **diálogo intercultural**, dando especial atenção à questão do tratamento da **diversidade religiosa nas escolas**, [...] rejeitando qualquer restrição da religião à vida privada das pessoas, bem como a noção de escolas “sem religião”. (JACKSON, 2015, p. 7-8, grifos nossos, tradução nossa)

No entanto, embora a UE, o Conselho da Europa e a OSCE realizem e financiem pesquisas entre os estudantes e professores das escolas públicas a fim de conhecer esta realidade e assim desenvolver projetos para propor currículos e formar professores de ensino religioso, para Willaime (2007), a UE não possui uma abordagem uniforme para ensinar

religião nas escolas públicas da Europa. De acordo com o autor, isso se dá pelo fato de que a relação entre escola e religião, assim como Estado e Igreja, envolve questões de soberania nacional, específicas de cada país.

No próximo item, será abordada essa questão da diversidade de propostas de ER na Europa, que, de acordo Willaime (2007), retrata a não uniformidade do curso no continente.

### **1.3 Modelos de Ensino Religioso na Europa**

Vimos até aqui as relevantes participações da UE, do Conselho da Europa e da OSCE no ER nas escolas públicas da Europa. Foi observado que, embora as participações dessas importantes instituições europeias sejam intensas e envolvam desde a elaboração de currículos de ER até a formação de professores, suas propostas se deparam com as especificidades constitucionais de cada Estado. Ou seja, considerando ser a UE a união de Estados, sem necessariamente uma unicidade, tem-se que cada Estado possui um perfil étnico, cultural e religioso, como já citado por Willaime. Nesse sentido, para compreender o ER na Europa, é fundamental considerar as complexas e flexíveis relações entre o Estado, comunidades religiosas e instituições educacionais.

O objetivo é fazer um breve levantamento sobre quais os principais modelos de ER encontrados na Europa, procurando identificar as seguintes questões: a) o papel que o ER desempenha nessas diferentes sociedades; b) o lugar que o ER ocupa no currículo oficial; c) como ele é oferecido aos alunos da escola pública; e d) compreender o perfil dessa disciplina na UE e, principalmente, identificar a qual desses modelos o ER na Inglaterra mais se aproxima.

Willaime (2007, p. 57-59) apontou quatro características comuns a maioria dos países europeus no que tange à educação religiosa:

- 1) Instrução escolar sobre fé religiosa é um forte indicador do modo como as relações Igreja-Estado e religião-escola são construídas dentro de uma determinada estrutura nacional.
- 2) Por mais que haja diversidade entre os países europeus no que diz respeito às relações escola-religião e Estado-Igreja, todos eles se deparam com desafios semelhantes: secularização, falta de cultura religiosa entre os alunos da escola, perda de contato com a vida religiosa e pluralidade religiosa em geral.

- 3) Há também a necessidade de reforçar o papel do conhecimento religioso no espelhamento da educação pública, apesar de um alto grau de diferença que não mostra sinais de desaparecer, sendo que a necessidade de instrução sobre religião nas escolas públicas é um amplo consenso na Europa.
- 4) Com exceção da França, em praticamente todos os países – incluindo aqueles que aderiram à UE em 2004 –, existem cursos dedicados ao estudo de uma religião ou assuntos religiosos em geral.

Aulas de religião fazem parte do programa de escolas públicas de quase todos os países europeus, com exceção apenas da França e da Albânia, mas sua organização é tão variada quanto as tradições religiosas no continente.

É importante ressaltar a questão da secularização da Europa apontada por Willaime (2007) no item dois, uma vez que há uma série de divergências entre os pesquisadores sobre essa temática.

Na secularização, “o papel e a influência da religião institucionalizada são diminuídos, mas as tendências de ‘dessecularização’ são óbvias” (DAVIE; HERVIEU-LÉGER, 1996, p. 12). O secularismo promoveu a ciência e a tecnologia como base para uma crença comum e políticas públicas. A religião e a ética, por outro lado, restringiam-se à esfera emocional. Uma vez que a religião e a ética não podiam ser submetidas à crítica empírica, eram consideradas privadas, pessoais e subjetivas.

Alguns autores, como Weisse (2011, p. 112), afirmam que a secularização nos países europeus faz parte de uma realidade passada, revertida na “última década, quando a religião voltou à atenção do público”, tomando como exemplo o interesse na retomada da questão religiosa nas escolas. Para outros pesquisadores, como Knauth (2007), essa retomada da temática religiosa pelo público está mais associada a questões políticas do que propriamente religiosas, que, segundo ele, não podem ser associadas a um movimento de contrassecularização.

### **1.3.1 Modelos de Ensino Religioso na Europa segundo John Hull**

De acordo com o professor John Hull (2001), os modelos existentes de ER podem promover: a) educação **em** religião, b) educação **sobre** religião c) ou educação **de** religião.

No primeiro modelo, a educação em religião introduz os alunos em uma tradição de fé específica, o que leva o ER a ter uma alta prioridade nas escolas. Esse modelo é mais comum em muitos países da Europa Central e Oriental.

O segundo modelo – educação sobre religião – refere-se a conhecimentos e Ciência da Religião. Nesse âmbito, os alunos aprendem o que uma religião significa para um adepto de uma tradição religiosa específica: aprender sobre as crenças, valores e práticas de uma religião, buscando entender como eles podem influenciar o comportamento dos indivíduos e como a religião molda as comunidades.

O último modelo de ER – educação de religião – oferece aos alunos a oportunidade de considerar respostas diferentes para as principais questões religiosas e morais, para que possam desenvolver seus próprios pontos de vista de maneira reflexiva. De acordo com o autor, essa abordagem coloca a experiência dos alunos no centro do ensino.

### **1.3.2. Modelo de Ensino Religioso na Europa segundo Schneider**

Schneider (2002a) apresenta dois modelos principais de ER que, segundo ele, são capazes de expressar as principais abordagens desenvolvidas sobre essa disciplina na Europa: uma abordagem a partir da Ciência da Religião e uma abordagem denominacional (ou confessional).

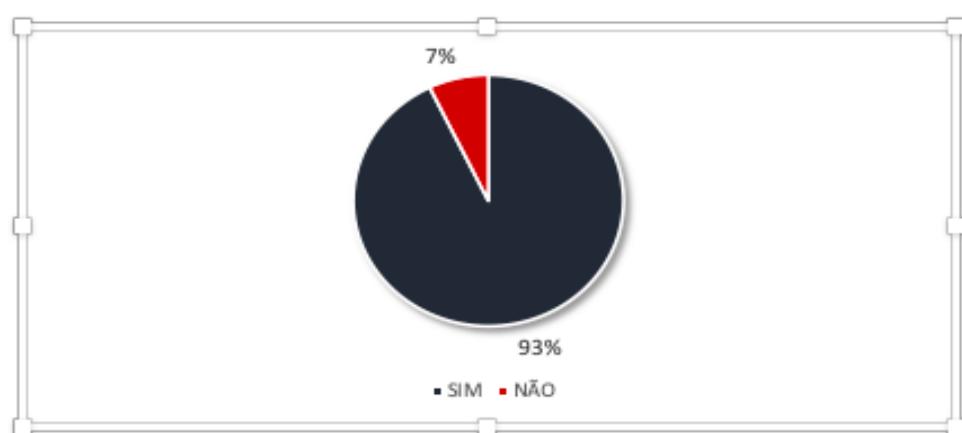
Para Schneider – assim como para outros autores, principalmente Willaime (2007) –, a diferença entre a abordagem denominacional e a Ciência da Religião também está centrada nas relações entre Estado, Igreja e instituições educacionais. Ou seja, o conteúdo de ER, o processo de capacitação dos professores, o desenvolvimento de currículos e o material didático, conforme a abordagem, ficam a cargo do Estado ou das comunidades religiosas (BROADBENT *apud* SCHNEIDER; BROWN, 2006, p. 88).

Ao definir o perfil do ER de abordagem denominacional, o autor acaba por problematizar esse modelo ao afirmar que essa abordagem não se refere a um compromisso com a Igreja do Estado ou de uma religião majoritária. Trata-se, na realidade, de uma abordagem que tem na neutralidade do Estado e na garantia da liberdade individual de religião seu principal foco. Nesse modelo, o Estado não precisa influenciar o conteúdo do ER, mas ser neutro nas questões religiosas e nas visões de mundo (BROADBENT *apud* SCHNEIDER; BROWN, 2006, p. 88). Para muitos pesquisadores do ER na UE, essa relação entre ER denominacional e neutralidade do Estado deve ser analisada na prática, caso a caso. Em termos

gerais, essa definição de Schneider corresponde ao que é oficialmente proposta na maioria dos países europeus, mas, no cotidiano de alguns Estados, ela não se aplica integralmente.

O ER de orientação denominacional é mais comum no sul da Europa, na Europa Central e na Europa Oriental. Na maioria desses países, os cursos de ER não se limitam a uma religião; ao contrário, são oferecidas várias denominações religiosas. Também é muito comum os alunos terem a opção de não participarem das aulas de ER e poderem escolher disciplinas alternativas, geralmente associadas a ética ou filosofia.

**Gráfico 3 – Porcentagem de países que oferecem ER nas escolas públicas**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

**Gráfico 4 – Características curriculares nos países da União Europeia**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]) e .

Ao analisar o gráfico 4, percebe-se que o ER é obrigatório em 68% dos países da UE. No entanto, comparando com os dados do gráfico 3, em que 93% dos países oferecem ER, percebe-se que o ER é oferecido mesmo nos países em que ele não é obrigatório. Percebe-se também que o oferecimento de disciplinas alternativas aos alunos que pedem dispensa da participação das aulas de ER parece ser uma opção adotada pelas famílias, visto que ambas possuem valores próximos de 54% e 57% de ocorrência.

Observa-se, de modo geral, que a UE ainda possui uma elevada porcentagem – 75% – de oferecimento de ER confessional e que quase 41% do total de escolas que oferecem ER confessional também colocam a possibilidade de dispensa dos alunos da aula ou de cursar outra disciplina.

**Gráfico 5 – Características curriculares do ER nos Estados laicos**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]). .

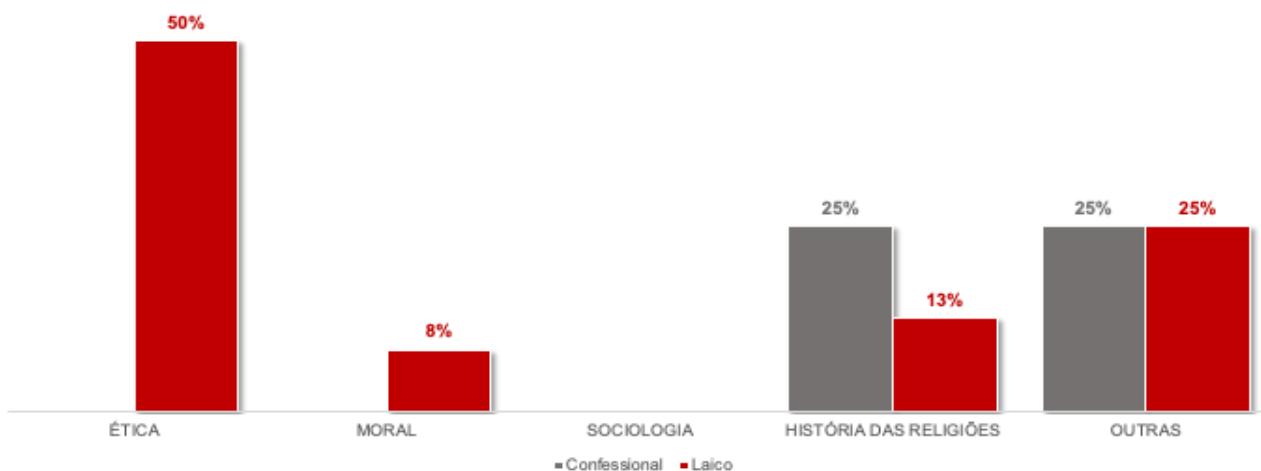
**Gráfico 6 – Características curriculares do ER nos Estados confessionais na União Europeia**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]). .

A obrigatoriedade do ER, como pode ser visto no gráfico 8, é de 100% para os países de Estados confessionais, e 75% desses países não possuem o ER confessional, oferecendo em sua grade mais de seis religiões e nenhuma disciplina alternativa. Analisando os países laicos, por outro lado, fica clara a predominância da grade confessional.

#### **Gráfico 7 – Disciplinas oferecidas em alternativa ao ER**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]).

Como pode ser observado no gráfico, 57% dos países da UE oferecem disciplinas alternativas ao ER. É relevante observar que a disciplina alternativa mais oferecida é a “Ética”, seguida pela “História das Religiões”. Alguns pontos de destaque são a baixa oferta do curso sobre moral e a quase inexistência da oferta do curso de Sociologia como opções diretas de substituição do curso de ER. No item “Outras”, estão englobadas desde disciplinas semelhantes ao ER, mas com nomenclaturas diferentes (o que é bastante comum na UE) até cursos muito específicos, que são propostos de acordo com a realidade local. De qualquer forma, o curso sobre Ética é disparado o de maior oferta na UE, temática considerada primordial tanto pelas instituições políticas europeias e como quanto nas propostas de ER.

Ao contrário da abordagem denominacional, o ER de uma abordagem que o aproxima da Ciência da Religião é realizado sob a autoridade do Estado. Esse papel preponderante do Estado no ER de abordagem Ciência da Religião acontece pelo fato de esses estados compreenderem que essa disciplina não deve ser neutra em relação aos valores, mas sim em relação às visões de mundo, incluindo a religião. Nessa perspectiva, acredita-se que a neutralidade do Estado e o direito à liberdade religiosa são o que garante que esse tipo de ER seja igualmente aceitável para todas as denominações e religiões.

É comum, na maioria dos países com a abordagem de Estudos Religiosos – como Suécia, Dinamarca e Noruega – o ER ser obrigatório; as exceções encontram-se na Inglaterra, País de Gales e Escócia. Nesses países, embora o ER tenha uma abordagem que o aproxima aos Estudos Religiosos, os alunos podem optar em fazê-lo ou não.

De modo geral, os objetivos do curso de ER da abordagem Estudos Religiosos são transmitir conhecimento e compreensão dos fatos religiosos, sem, no entanto, desconsiderar as experiências humanas.

### **1.3.3 Modelos de Ensino Religioso na Europa segundo Willaime**

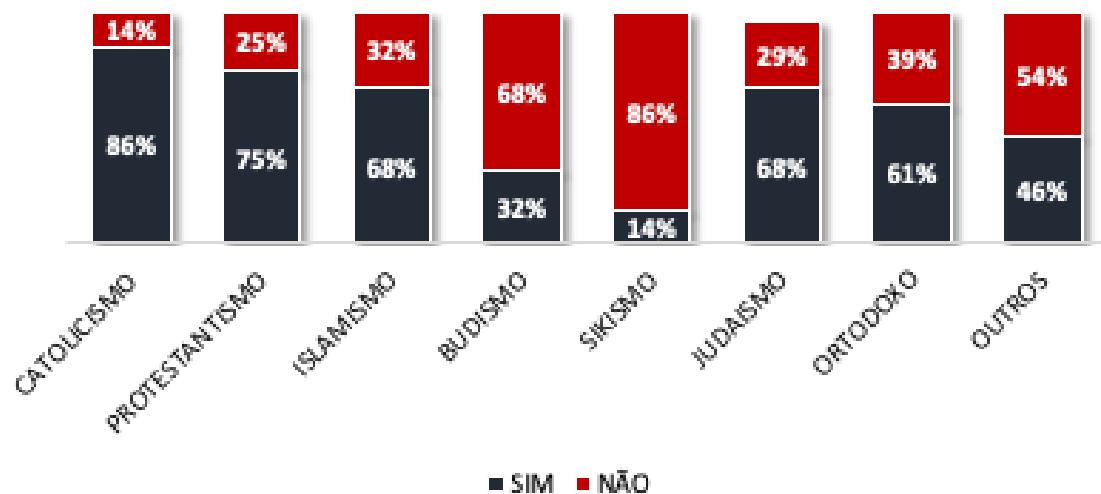
Ao levantar as características comuns do ER na maioria dos países europeus, o pesquisador Willaime (2007) acabou por identificar três modelos no continente: a) nenhuma instrução religiosa nas escolas; b) ER confessional; e c) ER não confessional.

Segundo o autor, na primeira categoria incluem-se países em que o Estado não permite que o ER faça parte do programa de escolas públicas, como é o caso da França e da Albânia, ambos países seculares.

Na segunda categoria, o autor inclui países em que o Estado aprova as religiões que podem ser ensinadas e paga o salário dos professores. Nesse modelo, o ER é uma responsabilidade das comunidades religiosas: elas devem selecionar e formar professores; elaborar os currículos; e decidir que material deve ser ensinado. Em alguns casos, o Estado e a comunidades religiosas cooperam entre si para lidar com essas questões. Na maioria dos países em que o ER é confessional, ele é oferecido como um curso opcional. Alguns exemplos desses países são Áustria, Bélgica, Chipre e República Tcheca.

Já a última categoria elencada pelo autor foi definida como aquela em que os Estados têm controle quase absoluto do ER, e nenhuma religião recebe ênfase especial sobre as outras. É responsabilidade do Estado selecionar, treinar e pagar os professores; redigir os currículos; e escolher o material a ser ensinado. Em alguns casos, as comunidades religiosas participam da escolha do material a ser adotado pelas escolas. Nesse sistema, o ER é obrigatório, mas os alunos podem ser dispensados. Alguns exemplos de países que se encaixam nesta categoria são Reino Unido, Suécia e Dinamarca.

**Gráfico 8 – Número de denominações religiosas oferecidas no curso de Ensino Religioso na União Europeia**

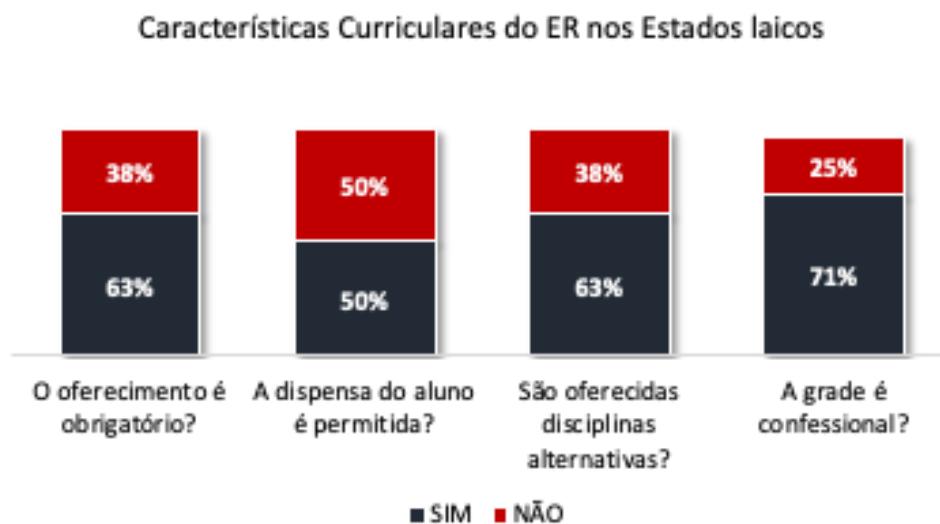


Sim – oferece estudo da denominação religiosa.  
 Não – não oferece estudo da denominação religiosa.

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]) e ..

O gráfico evidencia como denominações religiosas de origens Abraâmicas são majoritariamente ensinadas. O Catolicismo, por exemplo, está em 86% dos países da UE. Chama a atenção o fato de que religiões orientais não são ensinadas na média dos países, e as de origem africanas nem aparecem.

**Gráfico 9 – Denominações religiosas oferecidas no Ensino Religioso dos Estados laicos na UE**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]) e ..

**Gráfico 10 – Denominações religiosas oferecidas no ER dos Estados confessionais na UE**

### Características Curriculares - Estados Confessionais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados de The European Forum for Teachers of Religious Education ([2018]) e ..

A obrigatoriedade do ER, como pode ser visto no gráfico 12, é de 100% para os países de Estados confessionais, sendo que praticamente metade deles possuem uma grade confessional. Esses mesmos países também oferecem em sua grade mais de seis religiões e poucas opções de disciplinas alternativas, indicando se tratar de uma grade confessional. No gráfico 10, é evidente a predominância da grade confessional.

#### 1.3.4 Modelos de Ensino Religioso na Europa segundo Pajer

O quarto e último modelo de ER na Europa apresentado é o elaborado por Pajer (2010). Ele fecha este breve levantamento motivado por alguns fatores: pela organização das apresentações dos modelos de ensino ao longo do presente capítulo de forma cronológica; pela fundamentação dos modelos de ER a partir das relações entre Estado, Igreja e instituições educacionais; e pela expressão da síntese dos modelos anteriores.

Assim como Willaime (2007), ele também considera as relações entre o Estado e as Igrejas um dos elementos primordiais para a definição do perfil do ER nos países europeus. Desse modo, segundo o autor, para compreendermos os variados modelos de ER na Europa, é necessário levarmos em conta, entre outros fatores, as decisões de âmbito local, variáveis de acordo com o perfil confessional do Estado analisado e, fundamentalmente, os “laços jurídicos-diplomáticos que Estado e Igreja contrataram ao longo do tempo e que de uma maneira ou de outra continua a influenciar a evolução do perfil dos ensinamentos religiosos nos sistemas educacionais” (PAJER, 2010, p. 452, tradução nossa).

Ainda segundo o autor, as relações entre Estado e Igrejas na Europa são apresentadas em três modalidades: a) regime de igrejas “privilegiadas” na região norte (sendo o Protestantismo um exemplo), no qual se encontram os países escandinavos e o Reino Unido, países em que a história política moderna identificou-se com a história religiosa; b) regime de colaboração por meio de concordatas ou acordos similares católicos dos países do centro-sul da Europa, isto é, Mediterrâneo neolatino, Alemanha, Áustria e Malta; e c) separação entre Estado e Igreja, cujo exemplo mais contundente é a França, seguida pela República Tcheca e Eslovênia, países nos quais acontecem situações de neutralidade ou não interferência política entre o Estado e as Igrejas (ANISTIA INTERNACIONAL *apud* PAJER, 2010, p. 452, tradução nossa).

Pajer (2010) estabelece uma transposição direta desses modelos de relações entre o Estado e as Igrejas para os modelos de ER encontrados na Europa. Ou seja, para o autor, são três as bases legais que regulamentam o ER: a) a legislação nacional; b) concordatas entre os vários estados europeus e a Igreja Católica; e c) independência entre Estado e Igreja.

A legislação nacional refere-se aos casos de Estados em que as leis governamentais sobre educação incluem religião, por ser compreendida como um fato histórico e cultural objetivo, e não como uma fé subjetiva, constando, portanto, como uma disciplina comum que compõe o currículo obrigatório (PAJER, 2010, p. 454).

O autor cita a Inglaterra, a Bélgica e a Alemanha para exemplificar países em que os rumos do ER são definidos pela legislação nacional. O ER na Inglaterra é cada vez mais regulado com:

[...] base em leis e reformas escolares (ou atos educacionais). O ER é legitimado, portanto, por um ato do Parlamento em nível nacional e sua legitimidade local deriva da participação de representantes das comunidades religiosas envolvidas e da mesma categoria profissional de professores. (PAJER, 2010, p. 454, tradução nossa)

O autor também cita o caso da Bélgica, em que a política escolar é administrada de acordo com a Constituição e pelo Ministério da Educação; possuindo disposições contidas no pacto escolar publicado em 1959. São essas leis que instituíram o Ensino Religioso ou moral obrigatório para todos os alunos das escolas públicas, durante duas horas por semana.

A fim de compreender esse modelo de ER definido pela legislação nacional, a Bélgica pode ser usada como exemplo. País situado na Europa Ocidental, trata-se de uma monarquia constitucional e popular; e uma democracia parlamentar.

O catolicismo romano faz parte da identidade religiosa da Bélgica. No entanto, a partir do processo de independência, o país passou, em grande parte, a seguir os princípios seculares, uma das consequências da liberdade de religião, reconhecida pela nova Constituição que determinou a laicidade do Estado.

Em 2001, a relação da Bélgica com as questões referentes à liberdade religiosa tomou um vulto maior, pois sua capital, Bruxelas, passou a sediar a recém-criada entidade intitulada “Direitos humanos sem fronteiras internacionais”. Entre os objetivos principais dessa instituição estava a promoção e o reconhecimento das religiões; e a busca de definição de estratégias para que religiões como o Islamismo adquirissem um tratamento equivalente ao das religiões judaica e protestante. O mesmo acontece com outras tradições, como o Budismo e o Hinduísmo, que também buscam seu reconhecimento na Europa.

Em 2001, institutos de pesquisas apontaram que 47% da população afirmava pertencer ao Catolicismo, ficando em segundo lugar, com 3,5%, os adeptos ao Islamismo. Em 2008, as pesquisas apontaram que 6% da população belga – isto é, cerca de 628.751 pessoas – era muçulmana (sendo 98% sunita). Os muçulmanos constituem 25,5 % da população de Bruxelas, 4% dos habitantes da Valônia e 3,9% dos Flandres. Os *sikhs* também são muito presentes na Bélgica. A questão que vem sendo muito discutida em várias cidades europeias é como ficaria o ER mediante essa queda dos adeptos ao Catolicismo e o crescimento da população muçulmana.

A fim de tentar resolver essa questão, em 2015, os deputados da Federação Valônia-Bruxelas aprovaram um projeto de decreto que estabeleceu um curso de Filosofia e Cidadania obrigatório, a partir de 2016, para os seis anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio a partir de 2017. Esse novo curso, sujeito à avaliação, foi proposto para todas as escolas e tinha por objetivo apresentar aos alunos diferentes correntes de pensamento religioso e proporcionar a eles a oportunidade de ouvir e respeitar as outras crenças, assim como de argumentar sobre suas próprias escolhas éticas e filosóficas.

Os membros dessa federação em Bruxelas acreditavam que, mediante o avanço multicultural da sociedade, é fundamental que esse novo curso contribua para conscientizar os jovens sobre os princípios, fundamentos e instituições da democracia, bem como seus direitos fundamentais; e promover uma convivência pacífica entre os diferentes grupos étnicos e/ou religiosos.

No entanto, o conflito que envolve a proposta desse novo curso de Filosofia e Cidadania é que ele surge como uma alternativa aos alunos que não desejam participar das aulas de “Ética e religião”, outra realidade também bastante comum nas escolas europeias. Isso ocorre porque,

de acordo com o Tribunal Constitucional, os alunos da educação pública têm o direito de solicitar isenção desses cursos considerados denominacionais. Nesse sentido, os deputados da Federação conseguiram fazer com que uma das duas horas do curso de “Ética e religião”, extinto a partir de então, fosse substituída pelo curso de “Filosofia e cidadania” aos alunos interessados (PARLEMENT..., 2015).

Os dados dos institutos de pesquisa talvez contribuam para que seja possível compreender alguns dos motivos que têm levado não somente a Bélgica, mas muitos outros países europeus a substituírem os cursos de ER por cursos como o de Filosofia, Cidadania e Ética (BULLIVANT, 2018).

O crescimento do Islã na Bélgica levou o governo a tomar algumas medidas que pudessem aproximar as culturas e tradições religiosas, de modo a evitar estranhamentos e conflitos. A educação foi a via escolhida para que esse diálogo entre os muçulmanos e os demais credos fosse realizado.

Em 2019, os representantes oficiais das cinco principais tradições religiosas reconhecidas na Bélgica – católicos, protestantes, cristãos ortodoxos, judeus e muçulmanos – assinaram uma carta conjunta, dirigida às autoridades políticas, solicitando que o curso de ER fosse mantido no horário obrigatório para os alunos do ensino oficial.

Esse pedido foi baseado no respeito à vontade dos pais, à Constituição e aos desafios do ER na escola. De acordo com os líderes religiosos, dados apresentados pelas escolas afirmam que “entre 80 e 90% dos pais dos alunos do ensino oficial não solicitam esta isenção das aulas de Ensino Religioso e inscrevem explicitamente os seus filhos numa aula de religião ou de moral”. ( ERENews 2019, p. 5-6). Logo, um curso de ER que é apoiado por um número tão grande de pais precisa ser reconsiderado na grade obrigatória de aulas.

Segundo os líderes religiosos, o artigo 24 da Constituição belga deixa claro que uma escolha deve ser oferecida a todos os estudantes que não desejarem optar pelo curso de ER. No entanto, ao extinguir esse curso, os alunos que desejarem fazê-lo não seriam contemplados, o que estaria em contradição com a Constituição.

Além da liberdade de escolha, assegurada pela Constituição, sobre a participação dos filhos nas aula de ER, o artigo 2º do primeiro protocolo Adicional à Convenção Europeia dos Direitos Humanos, que consagra o direito dos pais ao respeito das suas convicções religiosas e filosóficas; e o artigo 18, parágrafo 4º, do pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos proclaimam a liberdade dos pais de assegurar a educação religiosa e moralidade dos seus filhos, de acordo com as suas próprias convicções ( ERENews 2019, p. 5-6).

Tomando o caso da Bélgica como exemplo, a pergunta que surge diante deste quadro é: será que a diminuição considerável na Europa do número de católicos, principalmente entre os jovens, ocorre, entre outros fatores, por essa política de educação em alguns países que propõe a substituição do curso de ER por outras disciplinas? Ou os cursos de ER vêm sendo substituídos justamente devido à pouca demanda de jovens católicos, ainda maioria da Europa, e que, logo, não se interessam pela proposta de ER, uma vez que seus cursos, na maioria das vezes, têm como conteúdo central e mais desenvolvido o Cristianismo?

Será analisado, de forma mais sistemática, como se dá essa dinâmica na Inglaterra, levando em conta dois elementos centrais para tentar responder a essas perguntas: a relação entre a mudança dos cursos de ER e o multiculturalismo; e a repercussão das relações entre Estado e Igreja na definição dos currículos dos cursos de ER.

Ainda de acordo com Pajer (2010, p. 454), na Alemanha, os artigos 7º e 3º da Constituição são ainda mais incisivos quanto à obrigatoriedade do ER, ou do ensino ético, proposto como alternativa ao primeiro. Semelhante aos exemplos anteriores – Inglaterra e Bélgica –, na Alemanha, o ER está sujeito ao controle do Estado (na maioria das vezes, ao controle das Constituições religiosas), de acordo com os princípios da comunidade religiosa a qual pertence.

Para o autor, quando o ER é definido como obrigatório nas escolas públicas pelo Estado, a partir de constituições nacionais ou locais e em diálogo com as comunidades religiosas, apresenta como característica principal a compreensão do “fator religioso como um dos componentes da educação cidadã”, de modo a colaborar com a democracia. Pajer (2010) elencou quatro características mais marcantes do curso de ER resultante desse acordo entre Estado e comunidades locais:

[...]

- o curso está inserido no currículo, integrado ao horário comum, com programas sujeitos à avaliação;
- o curso procura desenvolver uma abordagem mais objetiva dos dados históricos, buscando evitar o envolvimento da adesão pessoal do aluno; no entanto, o curso pode estar mais concentrado na religião predominante das famílias, ou do ambiente social;
- o perfil do professor de ER é mais "profissionalizante", uma vez que ele deve tratar o conteúdo religioso a partir de uma perspectiva "científica" e com "suficiente imparcialidade" (o que não significa necessariamente neutralidade ou indiferença)
- a formação inicial dos professores de ER é garantida nas instituições acadêmicas estaduais, em colaboração com as instituições eclesiás semelhantes. (PAJER, 2010, p. 455, tradução nossa)

O segundo sistema de regulação do curso de ER nas escolas públicas refere-se à concordata entre alguns Estados europeus – geralmente aqueles de maioria católica – com a Igreja. Segundo Pajer (2010), esses acordos estão muito circunscritos a meados do século XIX e início do XX, período em que alguns países europeus pós-comunistas – como Polônia, Croácia e Hungria – passaram a rever suas relações com as Igrejas. Vejamos algumas características que o autor elencou para os cursos de ER resultantes desses acordos Estado-Igreja na Europa pós-comunista:

- os pais têm liberdade de escolha para autorizarem ou não a participação dos filhos nas aulas de ER do Ensino Secundário;
- direito de optar por um curso alternativo ao ER;
- o curso de ER deve estar alinhado aos objetivos e metodologias educacionais da escola;
- não discriminação dos alunos para efeito de cálculo dos créditos escolares;
- reconhecimento da competência das Igrejas em relação a escolha, treinamento e designação de professores, definição do conteúdo disciplinar e controle de livros didáticos [...] (PAJER, 2010, p. 456, tradução nossa)

A proposta é que esses acordos garantam um curso de ER com *status* semelhante aos demais componentes curriculares, superando as abordagens catequéticas e procurando garantir aos alunos liberdade de consciência, de modo a não exigir adesão pública de fé dos alunos.

Na Polônia, o ER é confessional, financiado pelo Estado e controlado pela Igreja Católica. A disciplina não é obrigatória; os pais podem, portanto, optar por deixar seus filhos fora do curso. Os professores são pagos pelo Estado. A avaliação do ER está incluída no certificado dos alunos, mas não tem efeito sobre a promoção para o próximo ano – norma que teve início em 2012 – e desde então a disciplina perdeu muito do seu *status*, com seu tema passando a ser considerado complementar em vez de central.

Na Polônia, a Igreja Católica exerce controle substancial no ER e, na supervisão pedagógica, cabe a ela a definição dos conteúdos de uma denominação específica, que deve ser decidida pelas autoridades competentes de uma Igreja ou associação religiosa. Já os programas e livros didáticos para o ER devem ser submetidos ao ministro da Educação para aprovação.

A fé católica na Polônia está profundamente enraizada na história, nas tradições e na cultura, fazendo parte do sistema educacional. O artigo 25 do parágrafo segundo da Constituição da República da Polônia declara que as autoridades polonesas devem se manter

imparciais em relação às crenças religiosas. A mesma Constituição garante o direito à educação e instrução religiosa das crianças de acordo com suas crenças. O quarto parágrafo do artigo 53 afirma: “A religião de uma igreja ou organização religiosa legalmente reconhecida pode ser ensinada nas escolas, mas a liberdade de religião e de consciência de outras pessoas não será transgredida” (HELAND-KURZA, 2016, p. 940, tradução nossa).

Na prática, o ER nas escolas polonesas está em crise, principalmente entre os alunos do curso secundário, que já não aceitam mais o mesmo ensino confessional católico oferecido no curso primário. Os jovens querem que o curso de ER discuta outras religiões e debata temas da atualidade, questões mais relevantes ao universo deles.

Pesquisas revelaram que a participação dos jovens nas aulas de ER se deve muito mais a um comportamento conformista do que a uma opção consciente (HELAND-KURZA, 2016, p. 940). O resultado de uma pesquisa discutida por Heland-Kurza (2016) apontou que 24% dos jovens participam das aulas de ER para garantir o certificado de avaliação; 18% afirmam que participam das aulas por uma questão de hábito; 10% afirmam que participam motivados pela participação de colegas; 20% alegam que a decisão foi tomada pelos pais, que, em muitos casos, acabam forçando os jovens a participarem da aula; e 17% afirmam participarem das aulas de ER por esta ser uma atitude vista de modo positivo pelo professores.

Observa-se que tanto o curso de ER da Polônia quanto muitos outros na Europa, embora tenham passado por reestruturações recentes, ainda necessitam definir com mais clareza os papéis do Estado, da escola e das Igrejas; e, consequentemente, rever seus currículos e metodologias.

O terceiro e último sistema de regulação do curso de ER nas escolas públicas europeias, segundo Pajer (2010), é resultado da não relação entre Estado e Igreja. A França, berço do secularismo no Ocidente, é o país que melhor representa esse modelo.

O debate sobre o ER na França remonta ao século XIX, quando, em 1882, o Estado sancionou uma lei que excluía essa disciplina do currículo escolar. No entanto, as escolas públicas primárias possuíam um dia livre da semana além do domingo para que os pais que desejassesem oferecer uma instrução religiosa aos filhos pudessem fazê-lo neste dia em ambiente extraescolar. Essa lei prevalece até os dias atuais: a maioria das escolas públicas primárias não tem aula às quartas-feiras, para que as crianças que assim o desejarem possam ir à catequese. Segundo Pajer (2010, p. 457), essa política de exceção do Ministério da Educação, na verdade,

mascara o acordo entre o Estado e Igreja. A lei de 1905<sup>3</sup> determinou a separação entre Estado e Igreja, ratificando a ausência de curso de ER nas escolas públicas francesas. O início do século XX na França marca o período em que o ER passou a não ser tolerado de nenhuma forma: nem confessional, nem não confessional.

Praticamente um século depois, iniciou-se na França uma discussão séria sobre a necessidade de conhecimento religioso na escola. Os professores reconheceram que os alunos não conseguem entender história, arte ou mesmo francês sem um conhecimento básico das religiões. Além disso, o Islã passava a ter uma influência crescente na sociedade francesa e era necessário conhecer os princípios desta tradição (KAEMPF, 2000, p. 43-48).

Mediante esses questionamentos e até mesmo mediante a reivindicação ao Ministério da Educação sobre esta temática, foi feita uma avaliação sobre uma potencial oferta de educação religiosa no país e uma proposição de medidas para que estas pudessem ser viabilizadas. No processo, foi sugerido que o ensino sobre religiões poderia ser incorporado em outras disciplinas, como História e Filosofia e, assim, o governo francês passou a implementar o ensino de fatos religiosos em um contexto secular, ou seja, muitos componentes curriculares na área de humanas passaram a inserir em seus cursos alguns conteúdos religiosos, porém, sem muita sistematização. Também foi proposta a criação de um instituto de Ciência da Religião capaz de formar professores de educação religiosa. Em 2002, esse projeto foi concretizado com a fundação do Instituto Europeu de Ciência Religiosa (SCHREINER, 2005, p. 8) Essas recomendações atendem aos mesmos princípios da UE, do Conselho da Europa e da OSCE ao abrir espaços para conteúdos religiosos nos currículos das escolas públicas.

Essa política de incorporação de fatos religiosos ao currículo provocou muita polêmica na França, uma vez que ER e laicidade são temáticas sempre muito delicadas e polêmicas na França. De um lado, há aqueles que interpretaram essas medidas como um descumprimento à laicidade, que tem por princípio a separação entre Estado e Igrejas, e que encaram como impossível qualquer tipo de educação e manifestação religiosa no espaço público. De outro, há aqueles que apoiaram a medida, por entenderem que a laicidade na França tem sido confundida com laicismo, de modo a comprometer a liberdade religiosa, que, para alguns, implica na possibilidade de se ter uma educação religiosa nas escolas públicas. É possível perceber esse conflito na afirmação do cardeal Jean-Pierre Richard, em discurso proferido em setembro de

<sup>3</sup> Promulgada na França em 9 de setembro de 1905, a lei concernente à separação das Igrejas e do Estado marcou claramente a posição do Estado laico, assumido pelo país pós-Revolução Francesa. A partir de então, a Igreja passaria a ser excluída do poder político e administrativo, inclusive do ensino. Com essa separação, o Estado francês também deixou de subvencionar qualquer culto.

2015, no Centro Cultural Saint-Louis da Embaixada da França em Roma, sobre o tema da relação entre Estado, sociedade e religião: “É o Estado que é secular, não a sociedade. A sociedade é plural e aberta a diversas expressões religiosas” (RICHARD, [2015], p. X).

De acordo com o religioso, em nome do secularismo e da defesa da laicidade, a Lei de Março 2004 contribuiu para a anulação das expressões religiosas nos espaços públicos, o que, segundo ele, não corresponde aos reais princípios da laicidade do Estado.

No entanto, algumas críticas são levantadas a esse interesse político com relação à educação e, de modo especial, ao ensino religioso. Para Weisse (2011, p. 112), esse processo demonstra que, ao contrário das teorias clássicas de secularização, a religião não está sendo marginalizada, uma vez que, desde o início do século XXI, a religião voltou a chamar a atenção do público. Alguns autores refutam essa interpretação, afirmado que o envolvimento de líderes religiosos na educação ratifica a ideia de secularização, partindo do pressuposto de que é a perda de espaço na vida pública que tem feito as instituições religiosas buscarem retomar seu espaço na educação.

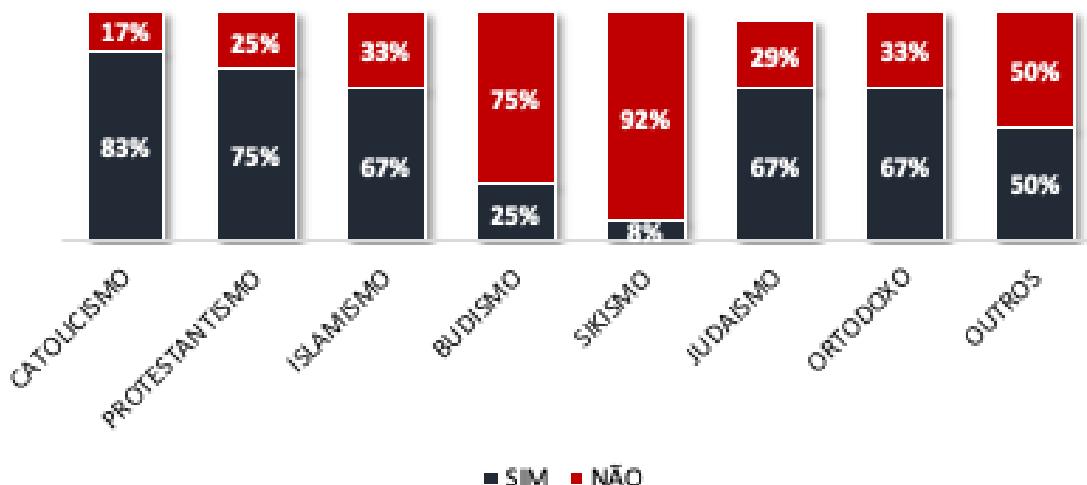
Outra linha de pesquisadores, por sua vez, indica ser importante ressaltar que todo esse processo tem levado a Europa, no espaço de duas décadas, a transformar dois milênios de educação exclusivamente cristã em uma educação mais plural e multicultural, facilitada por esses novos modelos de ER. No entanto, Knauth (2007), pesquisador da REDCo, afirma que essa vertente do ER mais plural e mais voltada para valores associados aos Direitos Humanos demonstra menos uma secularização e mais um declínio na influência cristã. Ele cita o caso da realidade alemã para exemplificar esta afirmação:

[...] até a década de 1960, o ensino religioso nas escolas públicas era ensinado em aberta cooperação com as igrejas estabelecidas. Foi baseado em teologia dogmática e sistemática e familiarizou os alunos com a Bíblia, o hinário e as partes centrais da história da igreja. Seu objetivo declarado era apresentar o Evangelho aos alunos (principalmente batizados) como a Palavra libertadora de Deus. Hoje, quase 50 anos depois, a educação religiosa se abriu à pluralidade religiosa e cultural. Ela define seu objetivo a partir de sua posição como disciplina escolar e, portanto, em termos pedagógicos e teológicos. Toda comunidade religiosa que carrega uma parte da responsabilidade pela educação religiosa nas escolas enfrenta, portanto, o desafio de interpretar sua tradição religiosa em um contexto de diversidade religiosa e heterogeneidade cultural. (KNAUTH, 2007, p. 244, tradução nossa)

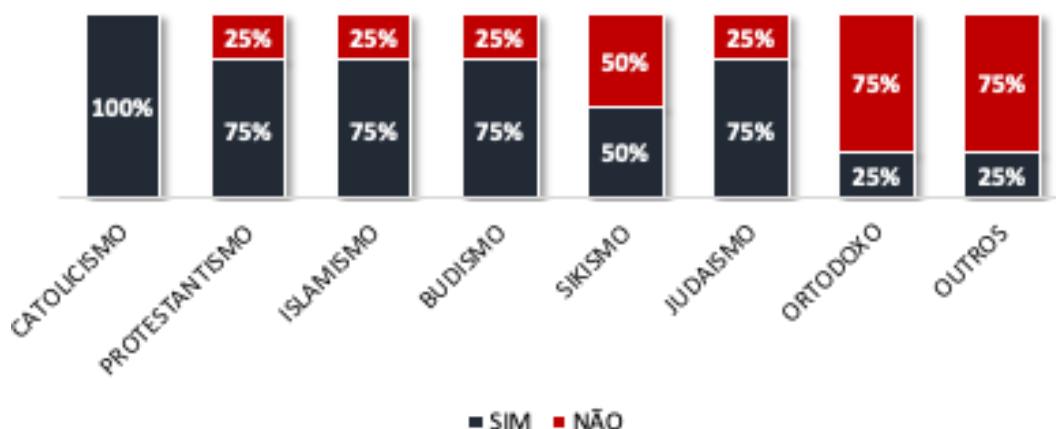
O autor também sinaliza que a aproximação do ER às organizações políticas influentes, além de ampliar o universo religioso, colaborou para a efetivação de mudanças de ordem pedagógica, metodológica e curricular.

Quanto ao aumento da pluralidade de estudos de religiões, trata-se de uma realidade que é possível constatar nos gráficos e que acontece em praticamente todos os Estados europeus. No entanto, é importante ressaltar que o Cristianismo continua sendo a religião mais estudada pela maioria dos países da UE, fato que, para alguns autores, justifica-se devido ao fato de que a Europa, de acordo com os Censos, ser um continente de maioria cristã.

**Gráfico 11 – Denominações religiosas oferecidas no Ensino Religioso dos Estados laicos da União Europeia**



**Gráfico 12 – Denominações religiosas oferecidas no Ensino Religioso dos Estados confessionais União Europeia**



Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos, no gráfico 12, a diversidade de oferta do curso de ER dos Estados confessionais de denominações religiosas. O Judaísmo, por exemplo, está em 75% dos países confessionais. Os Estados laicos, por sua vez, têm um número de denominações religiosas oferecidas mais bem distribuído, porém, ao analisar quais são essas religiões ensinadas, fica evidente a predominância das religiões abraâmicas. Dessa forma, estados laicos que oferecem seis ou mais religiões nos cursos de ER representam 43% desse grupo. O valor elevado de “Outros” não indica necessariamente que o curso oferece denominações religiosas de diferentes origens, mas representa que legalmente é permitido às escolas e professores apresentarem outras religiões.

**Tabela 1 – Os modelos mais comuns de ER na Europa**

Critério de definição dos modelos	Hull (2002) – Três modelos	Schreiner (2002a) – Dois modelos	Willaime (2007) – Três modelos	Pajer (2010) – Três modelos
Modelo denominacional/confessional de	<p>a) Educação <b>em</b> religião.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Confes sional</li> <li>● Introdu z os alunos a uma tradição de fé específica.</li> <li>● Objetiv o: fortalecer</li> </ul>	<p>a) Abordagem denominacional/ confessional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Neutralidade do Estado.</li> <li>● Curso de ER oferece várias denominaçõe s religiosas.</li> </ul>	<p>a) ER denominacional/c onfessional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Neutralidade do Estado.</li> <li>● Função do Estado: aprovar as religiões que podem ser ensinadas e</li> </ul>	

	<p>a crença e o compromisso do aluno com a religião determinada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais presente na Europa Central e Oriental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno tem a opção de não participar da aula de ER.</li> <li>• O aluno pode escolher disciplinas alternativas.</li> <li>• Mais presentes no sul da Europa, Europa Central e Oriental.</li> <li>• Curso opcional</li> </ul>	<p>pagar os salários dos professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Função das comunidades religiosas: elaborar o conteúdo de ER, formar os professores, elaborar os currículos e decidir os materiais didáticos.</li> </ul>	
Modelo misto de ER – Denominacional e Ciência da Religião	b) Educação <b>sobre</b> religião – Estudo a partir da Ciência da Religião de uma fé específica		<p>a) Ensino religioso confessional definido a partir da legislação nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regime de Igrejas no norte da Europa (Protestantismo)</li> <li>• ER obrigatório (Inglaterra, Bélgica e Alemanha)</li> <li>• Países em que a história política moderna identificou-se com a história religiosa.</li> </ul> <p>E/ou</p> <p>b) Regime de colaboração por meio de concordatas na</p>	

				área católica (países do Centro-Sul da Europa, Alemanha, Áustria e Malta)  ● Objetivo do curso: fazer com que o ER seja compreendido como um fato histórico e cultural; e uma educação para a cidadania, e não como uma fé subjetiva. A intenção aqui é que a disciplina seja vista como uma disciplina comum.
--	--	--	--	---

Modelo não confessional e RS	<p>c) Educação <b>de</b> religião.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecimento e estudos de diferentes tradições religiosas.</li> <li>● Aluno no centro do ensino</li> </ul>	<p>b) abordagem a partir da Ciência da Religião – Estado responsável pelo ER</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ER obrigatório (exceção: Inglaterra, País de Gales e Escócia)</li> <li>● Objetivo do curso :transmitir conhecimento e compreensão dos fatos religiosos</li> </ul>	<p>c) ER não confessional – Estado responsável pelo ER</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● ER obrigatório</li> <li>● Alunos podem ser dispensados.</li> <li>● Nenhuma religião deve ter ênfase.</li> <li>● Função do Estado: treinar e pagar os professores; redigir currículos; e escolher o material didático.</li> </ul>	
Sem ER nas escolas públicas			<p>b) Países em que o Estado não permite ER nas escolas públicas (como França e Albânia)</p>	<p>c) Não relação entre Estado e Igreja Ex: França, República Tcheca e Eslovênia.</p>

É possível observar na tabela que, mesmo considerando a autonomia de cada nação em relação à sua educação nacional e as singularidades e variedades étnicas e religiosas em praticamente quase todos os Estados europeus, o ER está sistematizado, de modo geral, em três abordagens: o ER confessional, o ER não confessional e a ausência de ER.

Como todas as sínteses, essas três abordagens podem parecer reducionistas para explicar a diversidade da Europa, mas didaticamente colaboram para identificar as características que mais prevalecem nas quatro abordagens de ER na Europa. Para Heimbrock (2001), esse deve ser o caminho, pois é na diferenciação das abordagens de ER que corre-se o risco de fazer uma análise grosseira e idealista, pois, para ele, os estudos sobre o ER devem incluir elementos de todas essas perspectivas.

Nesta pesquisa, optou-se por não desconsiderar nenhuma das perspectivas, mas aplicá-las de acordo com os objetivos e objetos deste estudo. Nesse sentido, deseja-se chamar a atenção para a definição de “abordagem de estudos religiosos” apresentada por Schneider (2002b). Observamos que o autor, ao definir essa abordagem, demonstrou ser essa versão de ER a que mais se aproxima da Ciência da Religião; por essa razão, essa abordagem será retomada principalmente ao que se refere ao ER da Inglaterra.

As análises dos modelos de ER apresentadas neste item tiveram como ponto de referência a Ciência da Religião. Pudemos observar que os modelos de ER que mais se aproximam da Ciência da Religião são aqueles que desenvolvem uma proposta do estudo das religiões e visões do mundo, a partir de uma base científica, justamente por compreendem as religiões como um fenômeno social e que, como tal, devem ser analisadas a partir de uma metodologia de investigação, tendo como compromisso o conhecimento, e não uma postura proselitista.

Ou seja, abordagens diferentes têm objetivos diferentes. O ER de abordagem confessional tem como foco a formação da identidade dos alunos no que se refere à dimensão religiosa e na crença do aluno. Já o ER cuja abordagem é mais orientada para a Ciência da Religião se refere mais ao conhecimento e compreensão da religião enquanto fato histórico-cultural.

No entanto, vale observar que todas as abordagens de ER, mais ou menos próximas à Ciência da Religião, são desafiadas, em diferentes níveis, a enfrentar questões como secularização, individualismo, pluralismo e globalização, marcadores de mudanças que influenciam o campo da educação religiosa.

Ao se buscar compreender qual o perfil e o lugar do ER na Europa, constatou-se que, desde seus primórdios, ele está relacionado às questões políticas definidas no âmbito das relações entre Estado-Igreja, às vezes em diálogo com as comunidades religiosas e educacionais locais, às vezes não. Neste capítulo, foi visto que o ER nasceu na Europa no século XVIII, durante o Império Austro-Húngaro, a partir de relações entre o Estado e a Igreja, tendo como um de seus propósitos o compromisso de formar bons cristãos e bons cidadãos. Também foi visto que essa função do ER na Europa – mais precisamente, na UE –, dependendo das circunstâncias políticas, econômicas, culturais e religiosas, voltava à cena, a fim de amenizar os conflitos estabelecidos. Nesses momentos de grandes desafios, Estado, Igrejas e comunidades laicas e religiosas reveem suas relações e as necessidades de aproximação ou distanciamento. Esses cenários acabam por influenciar diretamente o destino e os modelos do ER, que tem demonstrado estar relacionado a questões multifatoriais, como a diversidade de

sistemas educativos, e a identidade religiosa do país e principalmente a relação entre Igreja e o Estado.

Outra questão abordada neste capítulo foi o forte impacto que a aproximação da UE, do Conselho da Europa e da OSCE tiveram sobre os cursos de ER na passagem do século XX para o XXI na UE. Trata-se de uma aproximação ativa e efetivada a partir de promulgação de leis, Constituições, aumento do financiamento para pesquisas que examinam a religião em diferentes contextos europeus, elaboração de currículos escolares e formação de professores. Essas medidas foram tomadas visando olhar para os desafios da educação religiosa no contexto das atuais mudanças na sociedade europeia e para resgatar o papel da educação cívica, ética e religiosa na formação dos jovens, de modo a colaborar para a formação de uma sociedade baseada na convivência pacífica, fundamentada a partir dos direitos humanos e de princípios democráticos como a liberdade de expressão e religiosa (PAJER, 2010, p. 459).

São a partir desses accordos legitimados via constituição nacional ou accordos locais que os papéis e responsabilidades de cada uma das partes envolvidas com relação ao ER são definidos. De qualquer modo, em situações de conflito, o ER é acionado para se unir às instituições políticas, propostas para solucionar os problemas vigentes.

## Capítulo 2 – O Ensino Religioso na Inglaterra: confessionalismo, legislação e consequências curriculares

O presente capítulo está estruturado em três partes. A primeira apresentará algumas considerações sobre o *ethos* inglês a partir da identificação de alguns dos principais ícones ingleses e levantamento do perfil étnico e religioso da sociedade inglesa a partir da análise do Censo de 2011 (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, 2011). Em um segundo momento, serão retomadas as bases históricas que incidiram nas Reformas Protestantes luterana e anglicana. Também serão apresentadas as especificidades do confessionalismo inglês, resultado da reforma anglicana; e as controversas respostas apresentadas por esse estado confessional diante dos desafios apresentados pelo crescimento do secularismo europeu e por uma sociedade cada vez mais caracterizada por um perfil multicultural, multiétnico e multirreligioso. A terceira parte do capítulo contempla a análise das principais legislações inglesas voltadas ao ER e as implicações e repercussões destas nos currículos de ER na Inglaterra.

Essa trajetória é iniciada procurando identificar o lugar da Igreja Anglicana, ou Igreja da Inglaterra, na vida da população inglesa. Dessa forma, busca-se delinear o *ethos* inglês, ou seja, comportamentos, valores, instituições e elementos culturais e religiosos que definem o povo inglês, a fim de identificar se o anglicanismo é um elemento que colabora para a composição desse *ethos*. O fato de as justificativas apresentadas pelo governo sobre a necessidade de as mudanças educacionais estarem relacionadas à defesa da identidade inglesa ajuda a compreender a preocupação em identificar o que de fato compõe a identidade inglesa e compreender sua relação com o aumento da pluralidade religiosa na Inglaterra e, consequentemente, com o ER.

Foram analisados os dados religiosos apresentados pelo Censo de 2011 a fim de identificar os impactos que o aumento da migração na Europa – especificamente na Inglaterra – teve no perfil religioso do país. O Censo de 2011 contribuiu para mapear o espectro de adesão às religiões mais antigas e identitárias, como é o caso do cristianismo e das demais religiões representativas na Inglaterra – como islamismo, sikhismo, judaísmo e hinduísmo –; e identificar a chegada de novas denominações.

Foi feita também uma breve incursão no movimento da Reforma Protestante de Lutero e na Reforma de Henrique VIII, a fim de localizar as características específicas do protestantismo anglicano e de identificar, no seu nascedouro, as permanências e rupturas do protestantismo

luterano em relação à Igreja Católica Apostólica Romana e as permanências e rupturas desta em relação ao protestantismo anglicano. Identificar as características-chave do anglicanismo permitiu reconhecer pontos de influência do Estado confessional inglês anglicano nos cursos de ER.

No decorrer do capítulo, foi analisado também o envolvimento da Igreja Anglicana e do Estado com o ER e foram investigadas as principais atuações dessas instituições no decorrer do século XX para a definição do perfil do curso de ER.

A análise e interpretação de uma série de atos legislativos associados ao ER, desde final do século XIX até os dias atuais, apontam como governo, Igreja Anglicana e instituições políticas e educacionais passaram a considerar a política de abertura de temas e de incorporações de práticas seculares como uma forma de lidar com essa maior diversidade religiosa. A leitura e interpretação dessas legislações voltadas ao ER na Inglaterra também são necessárias para considerar as tensões entre as determinações de políticas locais e nacionais e objetivos acadêmicos conduzidos por esses grupos.

## **2.1 O *ethos* inglês e a religião na Inglaterra**

A Inglaterra é um dos quatro Estados que fazem parte do Reino Unido. O governo é regido por um sistema parlamentar, cuja sede está localizada em Londres, capital, e por uma monarquia constitucional que tem a rainha Elizabeth II como chefe de Estado e como atual chefe de governo Boris Johnson, representante do partido conservador, que assumiu o cargo de primeiro-ministro em julho de 2019.

Os dados sobre a forma de governo, as quase sete décadas da rainha no trono e o recente primeiro-ministro dão informações a respeito do país que é foco desta pesquisa, mas esses dados pouco colaboram para compreender seu povo e sua relação com as religiões, elementos fundamentais para quem tem como objeto de estudo o ER. Assim, será feita então uma tentativa de compreender melhor quem são os ingleses e suas relações com a religião, com a educação e, de modo especial, com o ER.

Burke e Pallares-Burke (2016) fazem um resgate histórico da Inglaterra pós-Segunda Guerra Mundial, tendo como referência alguns personagens ingleses. Os autores utilizaram o termo “inglesidade” para se referir a esse perfil, formado por alguns símbolos e comportamentos que definem a cultura inglesa e que algumas vezes foram (e ainda são) explorados por razões econômicas e políticas. Assim, durante a pesquisa, foi observado que a

inglesidade era o elemento que ajudaria a compreender a relação dos ingleses com a religião e o ER.

Os principais e até hoje importantes símbolos ingleses foram identificados pós-Segunda Guerra Mundial. As listas sobre quais os elementos que definem o modo de ser dos ingleses variam dependendo de quem as elabora, mas, de modo geral, os elementos mais comuns à maioria delas são: os ônibus vermelhos de dois andares, as esguias caixas de correio vermelhas com o brasão real, as cabines de telefone, os famosos *pubs* e o metrô (que em 2019 completou 156 anos de existência). O poeta e crítico inglês John Betjeman (1906-1984) considerou importante identificar as instituições e as experiências mais adotadas pelos ingleses como elementos que muito contribuem para identificar a típica cultura inglesa. Nesse sentido, ele incluiu em sua lista algumas experiências tipicamente inglesas, como a prática de cortar a grama aos sábados à tarde e, em termos institucionais, ele citou a Igreja Anglicana como uma das instituições que mais representam a identidade inglesa. O crachá utilizado por todos os soldados do exército inglês é um exemplo dessa relação entre Igreja Anglicana e inglesidade, pois neste crachá consta, além do nome do soldado, a sua religião – “C of E” (abreviação para “Church of England”) –, sendo esta a identidade-padrão atribuída a todos aqueles que não optam por outra religião (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 128).

Além dos objetos icônicos, também faz parte da inglesidade um certo padrão de comportamento, tal como o hábito de tomar chá ou, como afirmava George Orwell (*apud* BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 20), “a insensibilidade artística, gentileza, respeito pela legalidade, suspeita em relação a estrangeiros, sentimentalismo com relação a animais, hipocrisia, distinções de classe exageradas e obsessão por esporte”.

Outro traço importante da inglesidade e que podemos relacionar com a maneira como os ingleses conduzem seus conflitos, inclusive os religiosos, diz respeito à aversão a estardalhaços (*fuss*, para os ingleses), afirmam Burke e Pallares-Burke (2016, p. 21), citando o historiador de arte Nikolau Pevsner. Ainda segundo os autores, esse traço britânico está bem representado na famosa obra de Shakespeare “Much ado about nothing” (traduzido no Brasil como “Muito barulho por nada”). Talvez as colônias britânicas não concordassem com Pevsner, mas, segundo ele, a “sábia conciliação”, ou seja, o fato de serem avessos a extremos e inclinados a equilibrar antagonismos de todo tipo, teria inventado a tradição de conciliação e as “revoluções brancas”, ou seja, sem sangue (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 20-21).

O levantamento dos ícones, comportamentos e instituições que, segundo os próprios ingleses, definem o que é ser um “autêntico inglês” ajuda a compreender, entre outras questões, os valores e comportamentos que norteiam as políticas dos ingleses com relação à diversidade

religiosa e ao ER, que é a questão de maior relevância neste trabalho. Nesse sentido, alguns ícones ingleses que ajudam nesta reflexão são ressaltados, como a Igreja Anglicana enquanto uma das instituições que mais representa a identidade inglesa.

A figura de São Jorge é também um dos ícones que representam a Inglaterra, escolhido como padroeiro do país e presente em seus principais símbolos, como a bandeira inglesa (composta por um fundo branco e a cruz vermelha de São Paulo). As celebrações em homenagem ao padroeiro, feitas em 23 de abril, são relevantes demonstrações de como o fator religioso – mais especificamente, a religião anglicana – é um componente fundamental para a formação da identidade inglesa. É nesse sentido que esta tese, ao buscar compreender e analisar os moldes do desenvolvimento do ER na Inglaterra, acaba por retomar os ícones, valores e instituições que compõem a inglesidade.

A devoção ao santo padroeiro é seguida por outros comportamentos, tais como o respeito à legalidade, a suspeita em relação ao estrangeiro e a aversão a estardalhaços, que têm como consequência a busca por uma política de conciliação, que também fazem parte dessa inglesidade.

Considerando que esses itens são datados historicamente, refletem, consequentemente, uma inglesidade, principalmente no que se refere à política de conciliação. No entanto, o recorte histórico do presente trabalho é 1988-2011, período que abrange os Censos (2001-2011) e as mudanças nas leis educacionais, incluindo as mudanças significativas na área de ER, realizadas durante o governo do então primeiro-ministro David Cameron.

O fato de as justificativas apresentadas pelo governo sobre a necessidade das mudanças educacionais estarem relacionadas à defesa da inglesidade ajuda a compreender a preocupação em identificar o que de fato compõe a identidade inglesa; e sua relação com o aumento da pluralidade religiosa na Inglaterra e, consequentemente, com o ER.

Segundo o ex-primeiro-ministro David Cameron (*apud* BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 25), as mudanças educacionais seriam essenciais devido ao fato de a inglesidade estar correndo risco, uma vez que algumas escolas de Birmingham, guiadas por “extremistas muçulmanos”, encontram-se “dominadas por uma cultura de medo e intimidação”. Nesse sentido, as mudanças seriam necessárias, de acordo com Cameron, para promoção e defesa dos “valores britânicos centrais que formam a ‘base da britanicidade’: crença na liberdade, tolerância para com os outros, aceitação da responsabilidade pessoal e social, respeito e manutenção do estado de Direito” (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 24).

Para aqueles ainda mais radicais, a ameaça aos valores da inglesidade teve início na imigração dos ianques para a Grã-Bretanha, durante a Segunda Guerra Mundial, processo que,

segundo alguns ingleses, contribuiu para a americanização da cultura britânica e foi acentuando-se decisivamente com a participação da Inglaterra na UE, o que levou a um intenso processo de imigração e, consequentemente, ao multiculturalismo e ao pluralismo religioso.

Cameron defende a importância de uma educação comprometida com os valores britânicos. Mas qual seria a diferença entre valores britânicos e ingleses? Segundo Burke (2008), quando esta diferença é questionada, os ingleses que consideram o domínio das Ilhas Britânicas como um dado costumam responder que são praticamente sinônimos. Essa resposta é inspirada nas palavras do antigo presidente do partido nacional galês que, quando também questionado sobre esta diferença, respondeu:

“[...] se alguém pergunta qual é a diferença entre cultura inglesa e britânica, logo percebe que não há diferença. Elas são iguais. A língua britânica é a língua inglesa. A educação britânica é a educação inglesa. A televisão britânica é a televisão inglesa. A imprensa britânica é a imprensa inglesa. A Coroa britânica é a Coroa inglesa e a rainha da Grã-Bretanha é a rainha da Inglaterra”. (XXX *apud* BURKE, PALLARES-BURKE, 2016, p. 30)

Por questões históricas, o termo “Inglaterra” é mais utilizado pela maioria da população do que “Grã-Bretanha”.

Nos próximos itens, será apresentada a composição desse novo perfil étnico-religioso da sociedade inglesa, considerado para alguns ingleses uma ameaça à inglesidade, a partir da análise de alguns dados do Censo de 2011. Na sequência, serão abordadas as implicações desses dados na legislação e em programas curriculares voltados para os cursos de ER na Inglaterra.

## **2.2. O perfil religioso da Inglaterra a partir do Censo 2011: um desafio para o confessionalismo inglês e o ER**

A chegada dos missionários cristãos ao Reino Unido há mais de 1.400 anos pode ser considerada um dos fatores de grande relevância para compreendermos por que o cristianismo continua sendo a maior representação religiosa na região. No Reino Unido, tal religião é representada por duas principais correntes: o catolicismo romano e o anglicanismo. No entanto, graças às altas taxas de imigração, novas doutrinas passaram a fazer parte da realidade britânica.

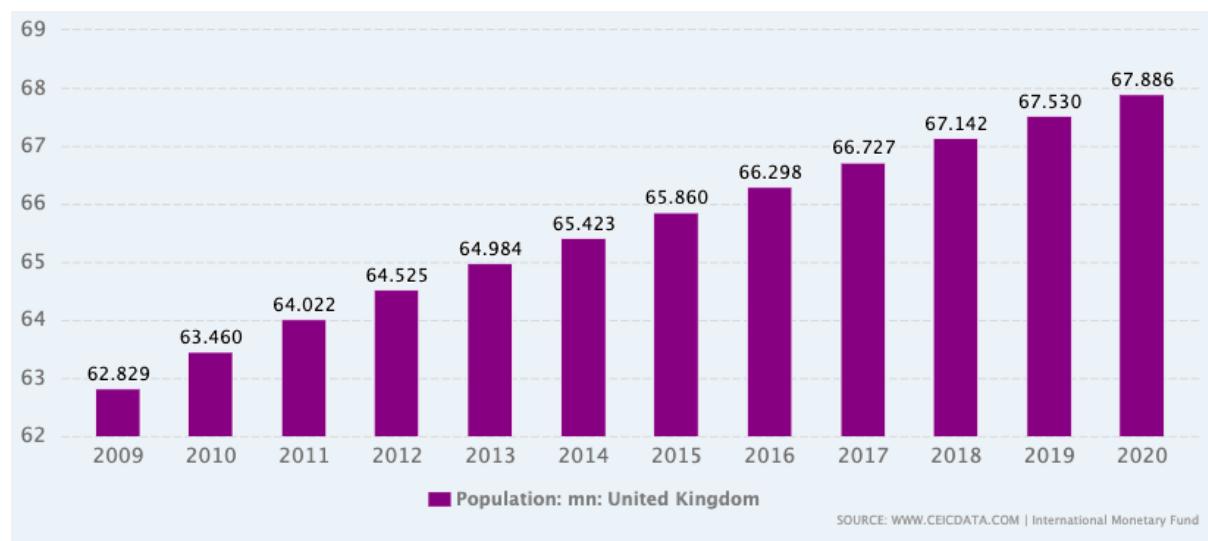
O censo da população do Reino Unido é realizado a cada 10 anos. O último censo realizado em todos os países que constituem o Reino Unido foi em 2011.

Para traçar o perfil religioso da Inglaterra, foram escolhidos os dados apresentados no Censo de 2011 (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, 2011), pois este traz uma visão geral da religião na Inglaterra e no País de Gales considerando idade, sexo, etnia e país de nascimento dos indivíduos pesquisados.

O censo apresenta dados dos principais grupos religiosos presentes no Reino Unido, porém, dá um enfoque maior aos cristãos, aos muçulmanos e às pessoas sem religião, já que esses grupos foram os que mais apresentaram mudanças.

Os dados registrados nesse censo revelaram que a população no Reino Unido aumentou de 50.762.900 (registro de 2006) para cerca de 63.182.000 habitantes em 2011, passando a ser a terceira maior população da União Europeia (atrás de Alemanha e França) e atualmente a população chegou a 67.886 habitantes.

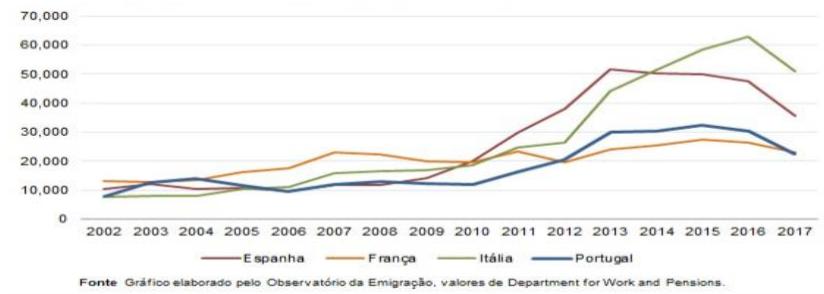
**Gráfico 12 – População do Reino Unido de 2009 a 2020**



Fonte: CEIC (2020).

Estudos associam esse aumento populacional à elevação da taxa de natalidade, ao aumento da expectativa de vida e, principalmente, à imigração, número que vem crescendo, como demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 13 – Entrada de imigrantes no Reino Unido: principais países de origem da UE, 2002-2017**

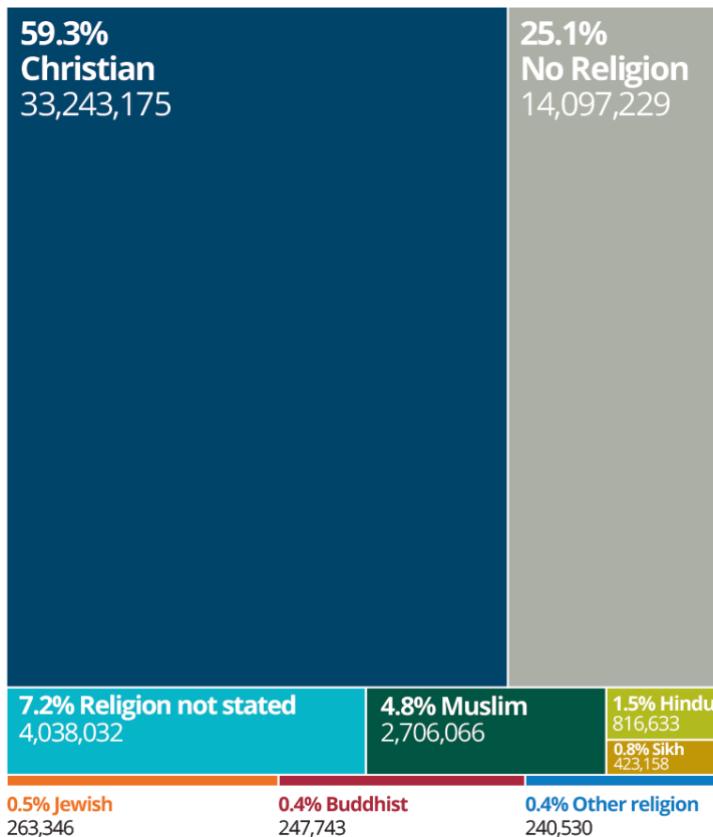


Fonte: Observatório da Imigração (2018).

Desses 63.182.000 habitantes do Reino Unido em 2011, 53.012.450 equivalem à população da Inglaterra, número que também corresponde a quatro vezes o total combinado de todos os outros países das Ilhas Britânicas e Irlandesas. 86% dos 53 milhões de habitantes nascem no Reino Unido: 1,3% da Escócia, 1% do País de Gales, 0,7% da República da Irlanda e 0,4% da Irlanda do Norte. Dos 14% nascidos fora do Reino Unido, a grande maioria provém de países da Commonwealth. Cerca de 3,8 milhões deles chegaram ao Reino Unido desde 2001, incluindo mais de quatro quintos dos 579.000 polacos que se juntaram aos seus antepassados que ali se estabeleceram nos anos imediatamente seguintes à Segunda Guerra Mundial. Embora a diversidade seja mais evidente em Londres e no sudeste de Inglaterra, o recenseamento a mostra também na maioria das grandes cidades, especialmente em Birmingham, Bradford e Leicester (JACKSON *et al.*, 2014, p. 66).

A fim de identificar o perfil religioso da população, o Censo de 2011 incluiu a pergunta voluntária “Qual é a sua religião?” e apenas 7,2% não a responderam. O resultado dessa pergunta demonstrou que o cristianismo é a religião com maior representatividade na Inglaterra e no País de Gales, com 33,2 milhões de pessoas, ou seja, cerca de 59,5% da população desses países declarou-se cristã. Cerca de 14,1 milhões de pessoas (25%) aparecem no segundo maior grupo, formado pelos que declararam não ter qualquer religião. Os muçulmanos apresentaram-se com 5%, segundo maior grupo religioso, seguidos pelos hindus, com 1,5%, *sikhs*, judeus e budistas (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, 2011).

#### Gráfico 14 – Perfil religioso na Inglaterra e no País de Gales



Fonte: Census- Office for National Statistics,2015

<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20160105215235/http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011-census/detailed-characteristics-for-local-authorities-in-england-and-wales/sty-religion.html>

Londres aparece no Censo de 2011 como a cidade com maior diversidade religiosa, formada por muçulmanos, judeus, budistas e hindus, o que, segundo os pesquisadores, é justificado por ter a capital do Reino Unido um perfil mais cosmopolita. As maiores proporções de cristãos estavam no norte da Inglaterra: menos da metade (48,4%) da população de Londres era cristã em comparação com mais de dois terços no nordeste (67,5%) e no noroeste (67,3%) da cidade.

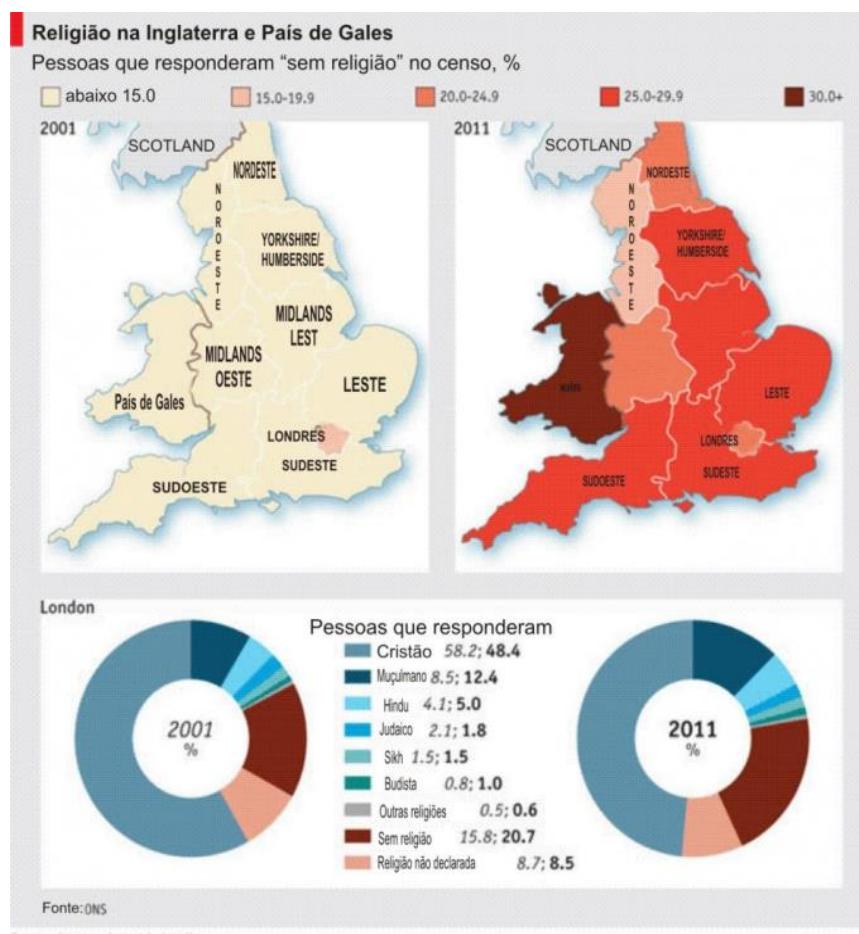
O principal grupo religioso no País de Gales, como já mencionado, é composto por cristãos, mas é nesta região que também está localizado o maior grupo dos denominados “sem religião”.

Comparativamente, os Censos de 2001 e 2011 demonstraram que houve um decréscimo significativo da adesão religiosa na Grã-Bretanha, como pode-se observar nos gráficos a seguir. Em 2001, 14,8% da população da Inglaterra e do País de Gales (os dados referentes à Irlanda

do Norte e à Escócia são coletados separadamente) afirmaram não ter religião; uma década depois, essa porcentagem subiu para 25% (cerca de 6 milhões a mais de pessoas em relação a 2001). Embora a maioria da população nessas duas nações britânicas ainda professe o cristianismo, a proporção de cristãos caiu de 71,8% para 59,3%.

No que se refere às demais religiões, houve uma elevação no número de adeptos. O Censo de 2011 confirmou que a religião muçulmana foi a que teve um maior crescimento. Em 2001, os muçulmanos somavam 3% da população; em 2011, eles passaram para 4,8%, ou seja, quase duplicaram. Porém, tal como no caso dos cristãos e de todas as outras religiões, o Censo de 2011 não forneceu dados mais específicos sobre quais correntes do islamismo são mais expressivas, tampouco sobre o nível de adesão das pessoas.

**Gráfico 15 – O mapa da fé no Reino Unido e em Londres de 2001 a 2011**

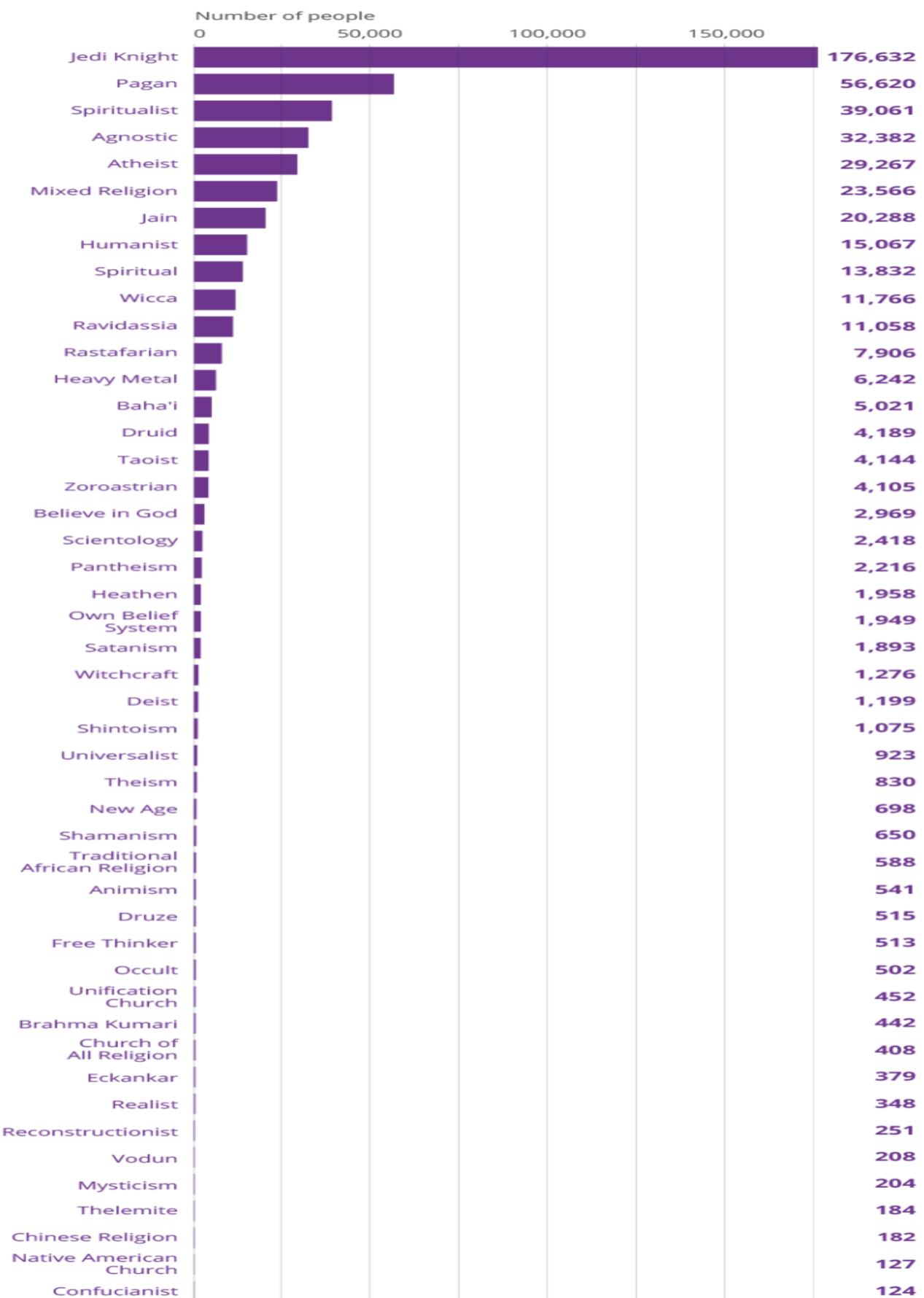


Fonte: O mapa... (2012).

Como podemos observar tanto no gráfico quanto no mapa, a porcentagem dos que relataram não ter religião (25,1%) teve um aumento de cerca de 10% com relação ao Censo de 2001. Esses números colocaram esse grupo em segundo lugar no gráfico, atrás apenas do cristianismo, e reproduzem as pesquisas apresentadas em gráficos e mapas no capítulo 1 referentes à mesma temática, porém, voltada para a UE. Uma das interpretações para o resultado desses dados é o crescimento ao repúdio à pertença religiosa institucional ou da rotulagem e significa também a indiferença ou hostilidade a qualquer questão relacionada a preocupações religiosas (JACKSON *et al*, 2014, p. 67).

Com relação às religiões consideradas menos comuns, também houve uma alta. Cerca de 250.000 pessoas se identificaram no Censo de 2011 como pertencentes a outras religiões. Um dado interessante que a pesquisa revelou foi que, entre as religiões consideradas menos comuns, mais da metade dos adeptos são pertencentes à tradição Cavaleiros Jedi, composta por 176.632 fãs de Guerra nas Estrelas. As outras duas respostas mais declaradas nesse grupo foram pagãos (56.000) e espiritualistas (39.000). Agnósticos e ateus contaram com 30 mil representantes cada, somados ao rastafarianismo, zoroastrismo e o xamanismo.

#### **Gráfico 16 – Religiões menos comuns na Inglaterra e País de Gales, Censo de 2011**



Fonte: Office for National Statistics (2015).

Há muitos fatores que podem afetar o número de pessoas filiadas a uma religião, incluindo mudanças demográficas, migração e alterações nos relatórios.

Segundo os dados apresentados pelos Censos de 2001 e de 2011, serão identificados alguns fatores que podem ajudar a compreender as mudanças e permanências do perfil religioso da população da Grã-Bretanha, para que seja possível identificar a relevância dessas mudanças no perfil dos cursos de ER nas escolas secundárias, especificamente da Inglaterra.

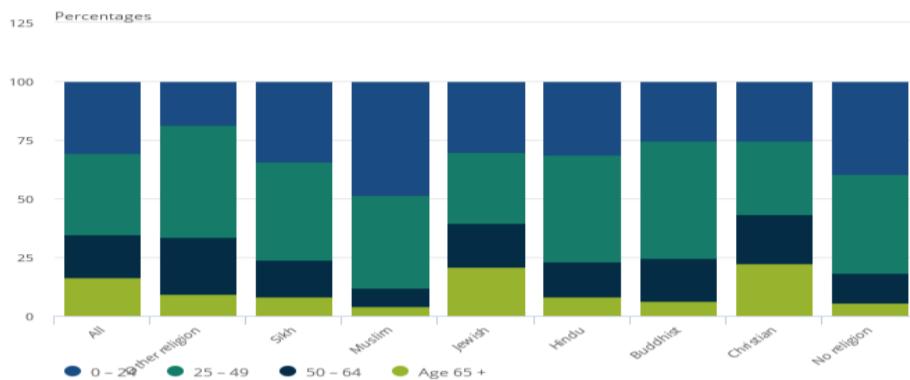
#### **a) Religião por idade e sexo**

Esse dado é extremamente relevante para compreendermos a preocupação apontada por algumas instituições religiosas confessionais cristãs no que se refere à manutenção de um número baixo de jovens adeptos do cristianismo, em contraposição ao crescimento do número de jovens que, nos últimos anos, vêm aderindo ao islamismo. O objetivo da análise desses dados é identificar o impacto dessas constatações no perfil dos cursos de ER nas escolas na Inglaterra.

De acordo com o Censo 2011, o perfil etário dos cristãos continua muito semelhante ao de 2001, ou seja, os cristãos, em 2011, continuavam sendo o grupo que apresentava um perfil etário mais velho. Mais de um em cada cinco cristãos (22%) tinham 65 anos ou mais.

No Censo de 2011, os muçulmanos também mantiveram o perfil etário de 2001, isto é, continuavam sendo os mais jovens entre os grupos religiosos. Quase metade dos muçulmanos (48%) tinha menos de 25 anos (1,3 milhão) e nove em cada dez pessoas (88%) tinham menos de 50 anos (2,4 milhões).

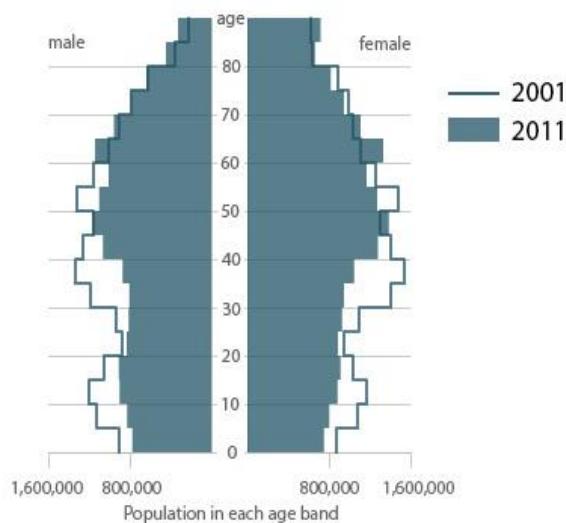
**Gráfico 17 – Idade e religião na Inglaterra e País de Gales – Censo 2011**



Fonte: Office for National Statistics (2015).

O Censo 2011 demonstrou que, embora a população da Grã-Bretanha tenha crescido na última década por uma série de fatores – como a migração –, o número de pessoas que se identificam com o cristianismo teve uma queda de 4,1 milhões, em número igual entre homens e mulheres, como pode-se observar na pirâmide populacional a seguir. Na pirâmide, também pode-se observar que, entre os cristãos, houve grandes quedas na faixa etária de 30 a 39 anos e de 5 a 14 anos e um aumento na faixa etária de 60 a 64 anos. De acordo com a pesquisa, essas alterações correspondem a declínios nessas faixas etárias na população em geral.

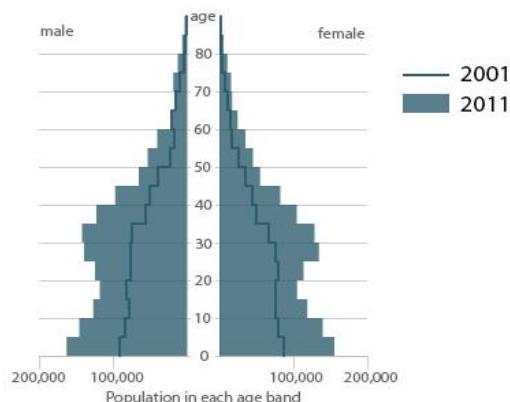
#### **Gráfico 18 – População cristã por idade e sexo na Inglaterra e no País de Gales, 2001 e 2011**



Fonte: Office for National Statistics (2015).

Ao mesmo tempo, é importante identificar, na pirâmide a seguir, o aumento significativo de muçulmanos na Inglaterra e no País de Gales: de 1,5 milhões em 2001 para 2,7 milhões de pessoas em 2011 (5% da população), que concentram-se fundamentalmente na faixa etária mais jovem da população. Ao contrário da população cristã, a população muçulmana aumentou em todas as faixas etárias abaixo de 60 anos, tanto para homens quanto para mulheres, tendo uma maior concentração entre 25 e 49 anos. A pesquisa aponta que a migração também contribuiu para o aumento.

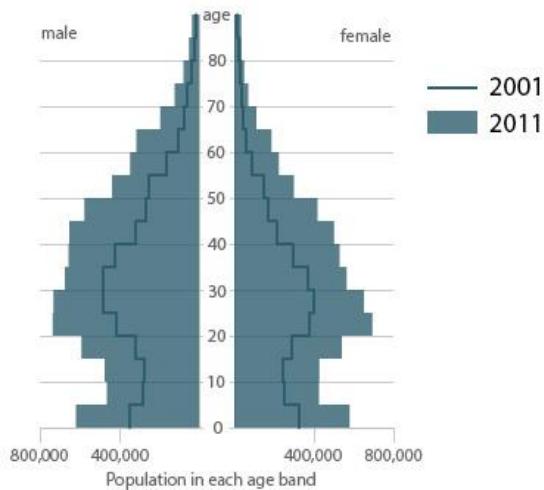
**Gráfico 19 – População muçulmana por idade e sexo na Inglaterra e no País de Gales, 2001 e 2011**



Fonte: Office for National Statistic (2015).

Com relação às pessoas que relatam não ter nenhuma religião, o aumento de 6,4 milhões de habitantes 2001 para 2011 ocorreu em todas as faixas etárias, com uma concentração na faixa etária de 20 a 24 anos e na de 40 a 44 anos. O Censo de 2011 demonstrou que 32% das pessoas com menos de 25 anos declararam não ter religião, comparado a um quinto (19%) da população que fez essa mesma declaração em 2001.

**Gráfico 20 – Número de pessoas que responderam não ter nenhuma religião por idade e sexo na Inglaterra e no País de Gales, 2001 e 2011**



Fonte: Office for National Statistic (2015).

Os dados do Censo de 2011 demonstraram que o cristianismo, embora ainda fosse a religião de maior número de adeptos na Grã-Bretanha, durante mais de uma década não vinha conseguindo atingir a população mais jovem. O documento demonstrou também que a população mais jovem dividia-se, basicamente, entre os sem religião e os muçulmanos. Esses dados chamaram a atenção dos setores da sociedade mais ligados à tradição cristã, isto é, representantes da Igreja Anglicana – como o clero e a própria rainha Elizabeth, chefe da Igreja Anglicana –, o então primeiro-ministro, David Cameron, e os ingleses que associavam tradição cristã à ingleseidade.

A preocupação em relação à perda de terreno da tradição cristã na Grã-Bretanha ficou ainda mais evidente no polêmico episódio ocorrido em 2014, com o conservador David Cameron. Durante a tradicional e oficial mensagem de Páscoa, o primeiro-ministro, anglicano, declarou que o Reino Unido era um “país cristão”. A declaração foi polêmica, dividindo cientistas e religiosos, que cobraram do primeiro-ministro uma postura mais neutra em respeito às demais tradições religiosas e aos que não seguiam nenhuma religião. Este, por sua vez, insistiu em sua retórica, publicando um artigo em que pedia para que os cristãos fizessem mais proselitismo de sua fé:

Algumas pessoas acreditam que nesta época tão laica não deveríamos falar destas coisas. Discordo totalmente [...] Acredito que deveríamos ter mais confiança sobre nosso *status* como país cristão, mais ambição sobre aumentar o papel das organizações religiosas e, francamente, mais evangélicos sobre uma fé que nos pede que saímos e façamos uma diferença na vida das pessoas. (Jornal Church Times, uma publicação anglicana, 2014)

O debate continuou com os signatários das declarações de Cameron citando os dados do Censo de 2011, que demonstravam como o número de cristãos vinha caindo na Grã-Bretanha. Ou seja, os números revelaram, como já apontado, que, em 2011, 59,3% dos ingleses e galeses se identificaram como cristãos, contra 71,7% de uma década antes.

O presente interesse é compreender quanto o Censo de 2011, que serviu para fomentar o debate entre o primeiro-ministro e parcela da sociedade que discordava de sua postura proselitista, reverberou no ER da Inglaterra, em termos tanto de currículo nacional quanto de estratégias didáticas. Interessa também identificar qual a leitura das instituições religiosas e educacionais com relação a esses dados e de que forma eles alteraram ou não o perfil do curso de ER a partir de então. Nesse sentido, utilizam-se como referência alguns dados apresentados no Censo de 2011 para a elaboração de alguns itens que compõem a categoria de análise de livros didáticos de ER da Inglaterra, cuja elaboração e pressupostos teóricos serão desenvolvidos no capítulo 3.

Um dos objetivos centrais da aplicação dos censos é dispor de dados oficiais sólidos para que os respectivos países envolvidos na pesquisa e demais instituições internacionais, como a própria UE, possam elaborar de maneira mais assertiva planejamentos em diferentes áreas – como educação, saúde, economia, segurança pública e política de integração – e atender outras demandas a partir dessas informações mais precisas. Nesse sentido, as instituições e grupos envolvidos com o ER também foram buscar no Censo dados para poderem adequar a disciplina a esses novos perfis.

De modo geral, alguns dados apontados no Censo de 2011 são extremamente relevantes para o ER da Inglaterra. O primeiro foi a constatação de que, embora o número de cristãos venha diminuindo nas últimas décadas, ele ainda continua sendo de maneira bastante expressiva a religião majoritária no território (quase 60% da população) – além disso, a partir de pesquisas e gráficos apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, verifica-se também que o cristianismo ainda é a religião predominante em toda UE. Um segundo dado relevante foi a identificação do crescimento – mais precisamente, de 10% – daqueles, principalmente entre os jovens, que se intitulam “sem religião”. O terceiro dado refere-se ao fato de que os jovens também estão mais presentes entre os muçulmanos e que o grupo cristão é composto por pessoas mais velhas. Ou seja, embora o cristianismo seja a religião majoritária na Inglaterra, ele tem tido pouca expressão entre os jovens. Como afirma Jackson (2014), o cristianismo está envelhecendo na Inglaterra; na verdade, na UE de modo geral.

Porém, a ausência de alguns dados no Censo 2011, segundo Jackson (2014, p. 66), deixaram lacunas que impedem a sociedade de compreender melhor o perfil religioso na UE.

Um desses elementos refere-se ao fato de que o Censo 2011 trata do cristianismo, de modo geral, desprezando a variedade que há dentro da autodescrição de “cristão”; ou seja, ao cidadão não foi solicitado que identificasse qual a vertente do cristianismo a qual ele pertence – católicos, ortodoxos, anglicanos, protestantes históricos, pentecostais, etc.

Para o ER, esse dado é fundamental por várias questões, sendo que uma delas diz respeito à produção de material didático, tema que será desenvolvido no próximo capítulo. Professores, autores, editores, pedagogos e todas as instituições nacionais e locais, como os Conselhos Consultivos Permanente sobre ER (SACREs), precisam ter dados mais precisos sobre quais os grupos de cristãos compõem, no caso, a sociedade inglesa.

A segunda lacuna, apontada por Jackson (2014), refere-se ao fato de o Censo 2011 não solicitar realmente a filiação denominacional religiosa, uma vez que pertencer a uma religião pode não traduzir adesão religiosa, pois existem diferentes graus de associação institucional. Segundo Jackson (2014, p. 66), a pesquisa que melhor revela a pertença denominacional religiosa é o Censo de Frequência Regular à Igreja, capaz de identificar o nível de adesão religiosa das pessoas. Nesse documento, revela-se, por exemplo, se um indivíduo pertence a um grupo religioso ocasional ou assíduo, ou se comprehende o cristianismo, no caso da Inglaterra, como simplesmente um dado cultural, identitário e relacionado à ingleseidade. O resultado desse censo trouxe informações valiosas para os profissionais do ER, mostrando dados mais precisos sobre a real pertença reconhecida pelos próprios cristãos na Inglaterra: 28% anglicanos, 28% católicos, 9% metodistas, 8% batistas, 6% pertencentes a igrejas independentes, 6% pertencentes a novas igrejas, 2% reformados unidos e 1% ortodoxos (ALIANÇA EVANGÉLICA *apud* JACKSON *et al.*, 2014, p. 66).

## **2.3 A Reforma de Lutero e a crise da Igreja Católica**

A confessionalidade protestante da Inglaterra teve início com o movimento de Reforma na Europa, mais especificamente com a criação da Igreja Anglicana, atualmente Igreja da Inglaterra. Como será visto a seguir, o primeiro grande desafio da confessionalidade inglesa foi buscar romper com a influência romana e com a resistência dos que não aderiram à nova Igreja.

Os séculos XV e XVI inauguraram no Ocidente uma nova possibilidade de se ver Deus e a salvação, resultado das revoluções científicas e de uma profunda insatisfação dos fiéis com as interferências da igreja Católica na vida política e econômica da monarquia. Práticas como venda de indulgências, de relíquias religiosas e de cargos eclesiásticos; o concubinato do clero;

e a forte interferência do papa nos acordos políticos, a fim de garantir a influência da Igreja Católica nas questões de Estado, provocaram uma organização cada vez maior de movimentos que questionavam essa atuação da Igreja. O descontentamento era intenso na Europa, como descreve Armstrong (2008):

Os leigos estavam insatisfeitos com as formas medievais de religião, que não mais respondiam às necessidades do admirável mundo novo. Grandes reformadores deram voz a essa inquietação e descobriram novas maneiras de ver Deus e a salvação. Isso dividiu a Europa em dois campos antagônicos – católicos e protestantes – que nunca se livrariam inteiramente do ódio e da desconfiança recíproca. Reformadores católicos e protestantes exortavam os fiéis a abandonar a devoção periférica a santos e anjos e a concentrar-se apenas em Deus. (ARMSTRONG, 2008, p. 324)

Burgueses estavam insatisfeitos com a Igreja Católica, entre outras questões, por esta condenar a usura e a cobiça. Os reis, por sua vez, queriam limitar os poderes temporais da Igreja em suas fronteiras. A população carente se sentia traída pela Igreja, pois demonstrava mais interesse pelos problemas mundanos e materiais do que com a exploração com a qual sofriam os mais humildes. O pensamento antropocêntrico, desenvolvido durante o Renascimento, ao valorizar o ser humano, sua individualidade e o pensamento crítico, em muito colaborou para que as críticas à Igreja Católica tomassem corpo. A aproximação entre fé e razão trouxe a reflexão sobre uma nova forma de se relacionar com Deus. A função de mediadora dessa relação entre Deus e a população que até então era da Igreja Católica passa a não fazer mais sentido, pelo menos para uma boa parte da população, indignada com os escândalos políticos e morais em que a Igreja estava envolvida.

Em 1517, o monge agostiniano e professor universitário Martinho Lutero, ao escrever as 95 teses protestando contra todos esses abusos da Igreja Católica, provoca a cisão entre católicos e aqueles que mais tarde passaram a ser denominados protestantes. Considerado herege, excomungado pelo papa Leão X e convenientemente acolhido por parte da nobreza, Lutero desenvolveu ideias que colocavam o ser humano como único responsável pela própria salvação, o que, consequentemente, eliminava o poder da Igreja Católica nesse processo. De acordo com Lutero, o indivíduo de fé não precisava de intermediação da Igreja para se relacionar com Deus; sua relação poderia ser direta, pois todo indivíduo de fé era capaz de interpretar a Bíblia. Lutero acreditava que a salvação era um processo individual em que o crente, por meio de sua fé em Jesus Cristo, teria acesso ao Paraíso. Essas ideias iam em

oposição à Igreja Católica, que defendia a necessidade de o crente cumprir uma série de sacramentos e realizar obras para alcançar a salvação.

As ideias de Lutero foram rapidamente espalhadas por toda a Europa, produzindo várias correntes com diversos nomes e provocando uma verdadeira revolução religiosa. Iniciadas na Alemanha, as reformas propostas por Lutero à Igreja Católica tomaram rumos diferentes de acordo com a realidade e a liderança de quem as conduzia: “ironicamente, a Reforma levaria a uma maior confusão doutrinária e à proliferação de novas doutrinas, como bandeiras das várias seitas tão rarefeitas e tênues quanto aquelas que procuravam substituir” (ARMSTRONG, 2008 p. 349). Nesse breve retrospecto, não será abordado como a Europa distingue essas reformas. O objetivo é retomar a repercussão das ideias revolucionárias da Reforma religiosa ocorrida na Inglaterra em 1534 lideradas pelo rei Henrique VIII.

### **2.3.1 A Reforma na Inglaterra e o anglicanismo**

“Fiel defensor da fé” da Igreja Católica foi o título que Henrique VIII recebeu em 1521 do papa Leão X, em detrimento das ideias luteranas. Chegando até mesmo a perseguir seus seguidores, Henrique, rei da Inglaterra, por questões de ordem pessoal e econômicas, acabou por voltar as costas ao papa. Embora o rei já intencionasse diminuir o poder da Igreja Católica sobre seu governo, foi a negativa dada pelo papa, em 1527, para dissolver seu casamento com Catarina de Aragão, para que pudesse casar-se com Ana Bolena, que culminou no rompimento definitivo de Henrique VIII com a Igreja Católica.

Catarina de Aragão, uma das filhas do rei e da rainha católicos da Espanha Fernando II de Aragão e Isabel I de Castela, tinha sido casada anteriormente com Artur, príncipe de Gales e o irmão mais velho de Henrique VIII. No entanto, o fato de Artur ter morrido antes que seu casamento com Catarina tivesse sido consumado possibilitou que fosse anulado oficialmente pela Igreja Católica. Mediante tal situação, Catarina, viúva aos 16 anos, pôde casar-se com Henrique, seu ex-cunhado, cinco anos mais jovem que ela.

A falta de um herdeiro do sexo masculino devido aos sucessivos abortos espontâneos sofridos por Catarina, somados ao interesse de Henrique VIII por Ana Bolena, dama de companhia de sua esposa, levou-o a pleitear na Igreja Católica a anulação de seu casamento.

Henrique VIII recorre a uma argumentação religiosa, baseada na passagem de Levítico (20, 21), que proibia os homens de casarem-se com a viúva de seu irmão, e que, portanto, a falta de um varão que o sucedesse no trono da Inglaterra seria castigo divino por ele ter infringido este princípio, e que, portanto, só desfazendo desse casamento que ia contra as leis

de Deus para poder ser perdoado de seus pecados e então conseguir ter um herdeiro. Mesmo utilizando argumentos bíblicos, o monarca encontrou forte resistência por parte do papa Clemente VII, pois Henrique utilizava uma leitura própria da Bíblia para justificar seus atos, se sobrepondo ao poder da Igreja Católica. Além disso, também foi de grande importância o fato de o papa ser um aliado de Carlos, rei da Espanha e inconformado sobrinho de Catarina.

A anulação do casamento de Henrique VIII somente foi conquistada quando, em 1534, o parlamento inglês aprovou o Ato de Supremacia, também chamado de Ato de Supremacia Original, que estabeleceu o rompimento oficial da Igreja Católica da Inglaterra com Roma, passando a colocar a Igreja sob a autoridade do rei. Com a aprovação do Ato de Supremacia, o papa deixou de ser considerado o líder dos cristãos na Inglaterra e o monarca passava a ser o único protetor, único senhor e chefe supremo da Igreja e do clero na Inglaterra. A partir de então, as propriedades da Igreja Católica – como terras, tesouros e edifícios – passaram para as mãos do rei e da nobreza. Segundo Burke e Pallares-Burke (2016, p. 348), o rompimento de Henrique VIII com a Igreja Católica deu início ao chamado vandalismo coletivo, em que a “ideia de que toda a arte sacra era uma forma de idolatria católica levou não só à dissolução dos monastérios, como também à destruição de grande parte da tradição medieval de pinturas e esculturas”. O mais interessante é que, excetuando-se a perda da autoridade do papa – autoridade que passava a ser do rei da Inglaterra –, praticamente todos os demais dogmas da Igreja Católica foram mantidos, inclusive a figura de Maria.

Ao contrário das demais reformas que ocorreram na Europa, cuja questão religiosa era um dos principais pilares do movimento, a reforma liderada por Henrique VIII fundamentou-se na criação de uma nova Igreja – a Igreja da Inglaterra – a partir de então conhecida como Igreja Anglicana, criada para atender às suas necessidades pessoais, políticas e econômicas.

De acordo com Oliva (2016), a reforma ocorrida na Inglaterra e no País de Gales foi significativamente diferente das reformas ocorridas tanto na Escócia quanto na Europa continental, no que se refere ao propósito. Diferentemente das demais reformas, as motivações que fizeram eclodir esse movimento na Inglaterra foram mais pessoais do que teológicas. Ainda segundo Oliva (2015), a dimensão pessoal na Reforma da Inglaterra também ajuda a compreender as proximidades teológicas entre a Igreja Anglicana e a Igreja de Roma.

Só mais tarde, com Elizabeth I, também chamada de “A Rainha Virgem”, fruto do casamento com Ana Bolena, foi que o anglicanismo ganhou uma face mais definitiva, em que se misturavam elementos do ritual católico com os princípios da fé calvinista.

Se o reinado de Mary, filha de Henrique VIII e de Catarina de Aragão, foi dedicado, sem muito êxito, a retomar o catolicismo na Inglaterra, o reinado de Elizabeth I, sua irmã por parte

de pai, filha de Ana Bolena, restabeleceu a Igreja Anglicana como Igreja oficial do país. Como resposta a sua excomunhão dada em 1570 pelo papa Pio V, a rainha Elizabeth I declarou “que dia 17 de novembro seria o dia da Ascensão, também conhecido como o Dia da Rainha, que celebraria o momento em que ela ascendera ao trono, 12 anos antes. O feriado tornou-se uma data oficial sagrada da Igreja recém-estabelecida” (BINGHAM, 2015, p. 239).

Um exemplo da busca de Elizabeth I em solidificar ainda mais a posição da Igreja Anglicana enquanto religião de Estado foi no estabelecimento do Act of Uniformity (Ato de Uniformidade), que impunha o Book of Common Prayer (Livro de Oração Comum), com preces e orientações litúrgicas em inglês para toda a Igreja Anglicana. O mesmo se deu no primeiro Test Act (Ato de Prova), em 1673, durante o governo do rei Jaime I, que impunha que todas as pessoas que ocupassem cargos públicos – tanto civis quanto militares – fizessem um juramento a favor da Igreja Anglicana e assinassem uma declaração contra a doutrina católica da transubstancialização. O Ato de Prova incluía que o funcionário público deveria receber os sacramentos nos três meses seguintes ao seu acesso ao emprego.

Por décadas, os herdeiros da dinastia Tudors entram em conflito com a Igreja Católica, entre eles mesmos e com o povo, disputando os rumos da religião na Inglaterra: catolicismo ou protestantismo? O anglicanismo pareceu ser uma alternativa que poderia contemplar elementos de ambas as religiões, podendo estrategicamente funcionar como uma alternativa de acordo com as necessidades e interesses da monarquia.

### **2.3.2 Igreja Anglicana, confessionalismo inglês e o Ensino Religioso**

A igreja oficial da Inglaterra, a Igreja Anglicana, tem sua soberania assegurada pelo monarca; no caso, pela rainha Elizabeth II, que é também chefe da Igreja, com os títulos de governante supremo e de defensor da fé. Segundo Burke e Pallares-Burke (2016, p. 125), o príncipe Charles prometeu que, quando rei, iria mudar esse título para “defensor das fés”, a fim de incluir outras religiões que são bastante representativas no país. Elizabeth II nasceu em Londres no ano de 1926, é a rainha do Reino Unido e de 15 Estados independentes conhecidos como reinos da Comunidade de Nações, além de chefe da Comunidade das Nações formada por 53 Estados. Ao ascender ao trono em 1952, a rainha se tornou chefe da Comunidade Britânica e rainha de mais sete países independentes. No decorrer da história, o número de reinos na América Central e do Norte; África, na região da Índia; e da Oceania variou, uma vez que certos territórios alcançaram sua independência e outros tornaram-se repúblicas.

A Igreja Católica, segunda maior na Inglaterra, tem a soberania assegurada pelo papa. Na Escócia, um dos países que compõem o Reino Unido, a Igreja oficial é a Igreja Presbiteriana. A Igreja Batista e a Adventista também se professam, assim como o islamismo e o judaísmo, formando o conjunto mais numeroso. A lei britânica assegura a liberdade de culto, ainda que algumas nações constituintes aceitem uma religião como oficial e outras (como Irlanda do Norte e País de Gales) declarem-se Estados aconfessionais ou laicos.

A confessionalidade na Inglaterra contemporânea destaca-se por uma particularidade com relação a Estados que possuem a mesma condição, no sentido de que esta não se apresenta como uma imposição de credo nas diferentes esferas sociais, mas busca conciliar a força e a tradição da Igreja da Inglaterra com as garantias de liberdade políticas e religiosas.

Mas nem sempre foi assim. Durante muito tempo após o estabelecimento da Igreja Anglicana, pessoas pertencentes a outras tradições religiosas eram discriminadas. Desde os séculos XVI e XVII, os católicos foram os mais discriminados; nesse período, por exemplo, eram multados os católicos que não participassem dos serviços religiosos da Igreja Anglicana. Os católicos também tinham uma série de proibições, como comprar ou herdar terras, ser membro do parlamento, ocupar cargos públicos e fazer parte do Exército (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 126). Somente em um ato do parlamento em 1829 os católicos conquistaram direitos civis semelhantes aos dos anglicanos, como direito ao voto e a ocupar cargos públicos.

Na educação, a situação foi muito semelhante. Até 1871, um teste religioso excluía todos os que não fossem anglicanos do direito de obter os graus de bacharel e mestre nas universidades de Oxford e Cambridge, assim como de lecionar nessas universidades. A Universidade de Londres, fundada em 1836, recebia os alunos pertencentes a outras tradições religiosas que não a anglicana.

Essa forte e determinada influência da Igreja Anglicana na vida civil dos cidadãos, incluindo a área da educação, estende-se ao ER. Segundo Revell (2008), o acesso que a Igreja Anglicana teve ao ER ocorreu por meio de seu fundamental envolvimento no desenvolvimento da educação das crianças e jovens, desde suas fundações até os dias atuais. A Igreja Anglicana foi também uma das instituições protagonistas na educação dos pobres e de grupos menos privilegiados. Esse envolvimento da Igreja Anglicana com a educação, segundo Revell (2008, p. 219), dava-se pelo fato de ela considerar este ser um “dever cristão”.

A educação nacional formal e a educação cristã por muitos anos foram consideradas pela Igreja Anglicana faces da mesma moeda. Segundo Revell (2008), a Lei de 1944 ilustra essa associação direta, pois pressupunha que os filhos eram criados na família cristã e que todos os

pais desejavam que as escolas contribuíssem para a educação de seus filhos. A lei nunca especificou qual religião deveria ser ensinada ou o caráter do culto nas escolas, porque ela pressupunha que o Cristianismo era sinônimo de religião na Grã-Bretanha pós-guerra (COX *apud* REVELL, 2008, p. 220). É o que Copley (2008, p. 4) considera como “residual do protestantismo dentro da herança religiosa inglesa”.

Porém, Copley (2008) acrescenta que, para compreender as influências da Igreja da Inglaterra no ER, é importante reconhecer que, ao contrário do que pode parecer, ele não é uma disciplina como as outras no currículo escolar da Inglaterra e do País de Gales. O ER na Inglaterra, segundo o autor, é resultado de múltiplos fatores, como da sua própria trajetória histórica do país – o que, segundo ele, cabe para todas as outras disciplinas –; da identidade do Reino Unido; da Igreja da Inglaterra – que desfruta de uma posição cultural e jurídica única –; da forte presença e interferência de políticos importantes; das atitudes do público em relação à religião; e do próprio contexto marcado pelas rápidas mudanças étnicas, culturais e religiosas.

Geoff Robinson (*apud* COPLEY, 2008, p. 1), inspetor de equipe de ER e Diversidade Étnica, reitera essa relação entre ER, Igreja Anglicana e Estado ao afirmar que os “[...] debates parlamentares sobre ER raramente o consideram em termos educacionais; quase invariavelmente, ele foi envolvido no debate inacabado sobre a identidade nacional Britânica”.

Não por acaso, o ER na Inglaterra aparece entre os modelos de ER apresentados por Pajer (2010) no capítulo anterior. Por serem compreendidas como parte integrante da identidade nacional, as leis relativas ao ER costumam estar incluídas na Constituição, que o torna obrigatório nas escolas públicas.

Nesse sentido, ao pesquisarmos o ER na Inglaterra, inevitavelmente nos deparamos com a Igreja da Inglaterra. O desafio foi identificar em quais aspectos a Igreja da Inglaterra interfere no ER e como eles impactam sua epistemologia.

Como vimos no item anterior, a Igreja da Inglaterra faz parte da inglesidade do povo. Ela tem um papel na vida cívica e nacional inglesa como a Igreja estabelecida, estando presente inclusive nas capelarias dos hospitais, nas forças armadas, nas prisões e direta ou indiretamente nas escolas públicas.

A Igreja da Inglaterra também faz parte da paisagem inglesa, com suas catedrais e igrejas sendo visitadas por muitos ingleses e fazendo parte do patrimônio histórico e da identidade inglesa, e não necessariamente como uma “declaração de identidade cristã (peregrinação) ou compromisso” (COPLEY, 2008, p. 2). Segundo Copley (2008), a Abadia de Westminster é um exemplo dessa compreensão da Igreja da Inglaterra enquanto símbolo de identidade nacional, e cada vez menos como identidade religiosa.

A Igreja da Inglaterra mantém um papel muito importante no ER como provedora educacional das escolas tanto públicas quanto independentes – o chamado sistema misto, que participa diretamente das leis que definem seu destino. Essa forte influência da Igreja Anglicana na legislação do ER acontece por ela possuir representantes do clero anglicano na Câmara dos Lordes, de modo a ter mais interferência sobre as leis voltadas para o ER do que qualquer outro profissional da área religiosa.

Essa presença da Igreja Anglicana no ER também pode ser localizada a partir do que Copley (2008, p. 2) chama de “residual do protestantismo dentro da herança religiosa inglesa”, que, entre outras influências, gerou uma suspeita e desconfiança do ensino de outras religiões que não o cristianismo e até mesmo, nas últimas décadas, do catolicismo romano. Para se ter uma ideia do tempo em que o ER cristão protestante foi praticamente a única denominação religiosa ensinada nas escolas públicas britânicas, foi somente a partir da Education Reform Act (ERA) – Lei da Reforma da Educação (UNITED KINGDOM, 2013) – que o governo manteve a interpretação de as tradições religiosas na Grã-Bretanha serem as principais tradições cristãs, porém, também foi só a partir desse evento que começou-se a considerar o ensino e as práticas das outras principais religiões da Grã-Bretanha.

Esse reconhecimento, segundo a maioria dos autores, deu-se devido ao aumento da população de diferentes origens religiosas, principalmente de países da Commonwealth (Comunidade Britânica das Nações), como hindus, muçulmanos e *sikhs*, ao lado de uma diminuição do número de budistas e judeus, o que trazia a necessidade de levar conteúdos para a escola que ajudassem os jovens a compreender essas novas culturas e tradições religiosas. Revell (2008) afirma que, até os anos 1960, o ER nas escolas era quase inteiramente equiparado à educação cristã (ou catequese) e que os anos 1980 foram decisivos para levar conteúdos relevantes de ER aos alunos que os ajudassem a compreender esse universo cada vez mais delineado por uma sociedade multicultural e religiosa.

Para muitos autores, outro fator relevante que contribui para acelerar essa inclusão do estudo do Islamismo no currículo de ER na Inglaterra foi o aumento de casos de violência religiosa e de terrorismo associados ao islamismo.

Até 2017, foram três os casos de terrorismo associado ao islamismo na Inglaterra que mais marcaram a sociedade britânica. Em 1989, foi lançado o livro **Os Versos Satânicos**, do escritor indiano-britânico Salman Rushdie. O livro provocou a ira de muitos muçulmanos por todo mundo, que acusavam Rushdie de blasfêmia. A vida do escritor ficou ainda mais ameaçada quando o aiatolá Khomeini, líder supremo do Irã, publicou uma *fatwa* (decreto religioso) pedindo a execução do escritor. Na Inglaterra, o Conselho das Mesquitas de Bradfor

organizou uma manifestação para que fossem queimados exemplares do livro. O governo inglês, na figura da primeira-ministra Margareth Thatcher, solidarizou-se com aqueles que se sentiram ofendidos com a obra. O arcebispo primaz da Cantuária, Robert Runcie, em consonância com a primeira-ministra, defendeu a extensão da lei da blasfêmia para outras religiões além do cristianismo. Rushdie passou 13 anos na clandestinidade.

Em fevereiro de 2015, o grupo terrorista autodenominado “Estado Islâmico” publicou um vídeo de cinco minutos no Twitter que mostrava seus militantes decapitando 21 cristãos coptas egípcios. No vídeo, os militantes (mascarados e com vestimentas pretas) conduzem os homens, vestidos de macacões laranjas, até uma praia. Os sequestrados são forçados a se ajoelhar e, então, são decapitados. As vítimas foram sequestradas pelo braço da milícia na Líbia, na cidade de Sirte, e estavam trabalhando no país, que vive situação de caos desde a queda de Muammar Gaddafi, em 2011.

Em junho de 2017, um homem ao volante de uma *van* atropelou de modo intencional os fiéis que saíam de uma mesquita em Londres. Na ação, uma pessoa morreu e 10 ficaram feridas; todas eram muçulmanas. O ataque aconteceu na mesquita de Finsbury Park, no bairro de Islington, zona norte de Londres. No início dos anos 2000, essa mesquita ficou conhecida por ser um lugar de militantes islâmicos que frequentavam o centro para escutar os sermões de Abu Hamza, pregador que celebrava os atentados contra os Estados Unidos.

Copley (2008, p. 2), afirma que, embora esses casos tenham contribuído para a formação de um clima de desconfiança e medo – em que todos os muçulmanos passaram a ser considerados possíveis terroristas –, na verdade, o que mais impactou a sociedade britânica foi a “exigência islâmica de levar Deus com seriedade absoluta”.

Para o autor, a sociedade britânica que lidava com a religião mais no âmbito privado, pessoal ou familiar, nem sempre participando dos cultos e/ou associando o estilo de vida aos princípios da doutrina, de repente se deparou com um povo em que a religião era expressa socialmente, a começar pelo vestuário, regras alimentares e participação nos cultos nos templos sagrados. Segundo Copley (2008), essa realidade impactou o ER:

A educação religiosa reconheceu o impacto da chegada de grupos étnicos com religiões diferentes mais rapidamente do que a sociedade em geral; a sociedade em geral nem sempre respondeu com gratidão às iniciativas tomadas pela educação religiosa no sentido de promover a tolerância, a compreensão e a empatia. (COPEY, 2008, p. 2)

Fato é que, segundo a maioria dos autores, esse novo quadro impactou o controle do ER por parte da Igreja Anglicana e do Estado, que se viam cada vez mais na condição de ter que negociar com outras denominações o currículo de ER, tendo como um dos temas centrais a abertura de espaço para o estudo de outras denominações religiosas nesse curso.

Durante esse processo, Revell (2008, p. 220-221) elencou duas grandes mudanças nas relações entre a Igreja Anglicana e o ER. A primeira foi o governo ter se distanciado do ER, entregando importantes decisões sobre a natureza e conteúdo dessa disciplina às autoridades locais, dando origem à criação dos SACREs. Essa decisão significa que tanto o currículo quanto o conteúdo do ER poderiam a partir de então ser decididos localmente, e não mais nacionalmente. A segunda mudança, segundo o autor, foi que o conteúdo de ER passou a ser assumido não apenas como simpático ao cristianismo, mas também focado no conhecimento bíblico, em parte porque essa era uma das poucas áreas em que as diferentes Igrejas concordavam.

Nesse sentido, objetiva-se compreender como e em quais dimensões especificamente essa primazia da Igreja da Inglaterra repercute no campo do ER e quais as consequências epistemológicas que ela gera no perfil do ER.

Porém, o que a legislação britânica relativa ao ER demonstra é que, muito antes de choque global do 11 de setembro e de outros atentados, a legislação já havia tornado ilegal para os cursos de ER na Inglaterra e no País de Gales ignorar o islão e outras religiões.

Somente em 1994 que a School Curriculum Assessment Authority (SCAA) – Autoridade de Avaliação Curricular Escolar –, após consulta às associações acadêmicas e profissionais e a comunidades religiosas membros do Conselho de ER (REC), publicou dois modelos de currículos, incluindo materiais sobre seis religiões na Grã-Bretanha (cristianismo, judaísmo, islamismo, hinduísmo, budismo e sikhismo).

No próximo item, será abordado como as influências da Igreja Anglicana, do governo britânico, das comunidades religiosas e do crescimento do perfil multiétnico e multirreligioso, apontados no Censo de 2011, repercutiram na legislação relativa ao ER da Inglaterra. Ao analisar o histórico das legislações voltadas ao ER, procura-se observar de que forma os conflitos entre esses diferentes grupos religiosos, acadêmicos e políticos foram reescrevendo o lugar, a função e os conteúdos programáticos desta disciplina no âmbito tanto local quanto nacional.

## **2.4 Legislação e currículo do Ensino Religioso na Inglaterra, desafios para uma sociedade multicultural, étnica e religiosa**

Embora as jurisdições de Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte sejam diferentes, a Suprema Corte do Reino Unido é a mesma para os quatro países.

De acordo com Oliva (2015), ao contrário de todos os outros países europeus e da maioria dos outros Estados do mundo, o Reino Unido não tem uma Constituição codificada, e isso tem um impacto na forma como a religião é tratada. Ainda segundo o autor, atos/leis do parlamento são uma das principais fontes da Constituição do Reino Unido, em que muitos estatutos são referentes à religião, tendo, portanto, um significado constitucional pelo Poder Judiciário do Reino Unido.

Alguns estatutos constitucionais referem-se à Igreja da Inglaterra, incluindo a posição do Monarca e sua relação com a Igreja da Inglaterra, a nomeação de bispos da Igreja da Inglaterra e a aprovação da legislação deste nome. No entanto, há também referências importantes à religião e a grupos religiosos, em geral. Juntamente com os Atos (leis) do Parlamento, outras fontes da Lei Constitucional do Reino Unido lidam com a jurisprudência, convenções e legislações secundárias – o *clement* religioso, particularmente. (OLIVA, 2015, 380)

No que diz respeito à interferência dos tribunais do Reino Unido e a outros órgãos religiosos, excetuando-se o caso da Igreja da Inglaterra, os tribunais enfatizam a importância do princípio da não interferência. Como um sinal de respeito pela autonomia dos órgãos religiosos, os tribunais do Reino Unido procuram não se envolver em suas disputas internas. A interferência do Tribunal em órgãos religiosos somente se justifica em casos em que exista interesse financeiro, como alienação e administração de bens, pois a jurisprudência do Reino Unido considera que, de acordo com a lei, a Igreja da Inglaterra deve cuidar de sua própria missão, e não dos objetivos e metas do governo do Reino Unido (OLIVA, 2015, p. 380).

Barnes (2012, p. 22) adverte para o equívoco de alguns currículos ao igualarem o ER no Reino Unido ao ER britânico e, em seguida, igualar o ER britânico ao ER da Inglaterra. Segundo o autor, essas aproximações são reducionistas e mascaram a diversidades de acordos, políticas e acomodações que caracterizam o ER nos quatro estados que compõem o Reino Unido: Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte.

Nesse sentido, serão mencionadas na presente tese a legislação relacionada ao ER ora do Reino Unido, ora a da Inglaterra e do País de Gales, territórios que também compartilham o

Censo de 2011. Isso se dá porque existem dois conjuntos diferentes de diretrizes nacionais para interpretar essas diferentes legislações.

A proposta de leitura e interpretação das legislações voltadas ao ER na Inglaterra se faz necessária quando consideramos as tensões entre a determinação de políticas locais e nacionais e entre objetivos acadêmicos, conduzidos pela conquista de uma abordagem científica do ER, e a ala que reivindica a importância de ressaltar a dimensão espiritual, moral e interpessoal do ER para os alunos.

A educação estatal na Inglaterra e no País de Gales, desde seu surgimento até a sua separação em 2006 pela lei do governo do País de Gales, e a inclusão do ER na educação desses países são importantes exemplos de uma ação conjugada entre governo e Igreja Anglicana.

No entanto, a partir do século XIX, a busca pelo diálogo entre a afirmação do anglicanismo como religião oficial, imprescindível para a identidade britânica, e o respeito às multiplicidades étnicas e religiosas foi um grande desafio a ser conquistado de modo especial pelos ingleses. Esse diálogo entre o confessionalismo anglicano e a liberdade religiosa repercutiu na educação, mais especificamente no ER, desde a formação das primeiras sociedades educacionais, como pode-se observar no exemplo a seguir.

Nos primeiros anos do século XIX, algumas instituições britânicas de cunho educacional já buscavam lidar com essa dinâmica entre o confessionalismo anglicano e a liberdade religiosa. Tratava-se de instituições nacionais, como a Sociedade de Escolas Britânicas Estrangeiras, voltadas para as classes trabalhadoras e manufatureiras, pertencentes a diferentes etnias e denominações religiosas e que tinham como propósito a oferta de uma educação básica a partir de uma abordagem menos confessional anglicana (BAUBÉROT; MATHIEU, 2002; GILLARD, 2011).

Algumas dessas instituições, no decorrer do século, deixaram de inserir o curso de ER à formação básica. Como resposta, o governo optou por financiar as instituições que ofertavam o curso básico, mas mantinham o ER no currículo. Essa seria a política adotada pelo governo inglês, em vários setores, principalmente no que se refere à educação, ou seja, ao apoio à liberdade religiosa, porém, sem reconhecimento do secularismo e com total proteção à confessionalidade.

Foi apenas a partir da segunda metade do século XIX que, sem abrir do confessionalismo, o governo britânico passou a reconhecer ao adotar leis que ampliavam o amparo e a acolhida de diferentes grupos étnicos e religiosos. Foi o caso de quando, em 1850, os cidadãos não anglicanos passaram a ser autorizados a obter diplomas nas Universidades de Cambridge e Oxford (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 126).

Três importantes leis formuladas pelo parlamento do Reino Unido durante esse período evidenciam a política de secularização para garantia de direitos políticos: o Matrimonial Causes Act (Ato de Causas Matrimoniais), formulado em 1857, transferiu o litígio da jurisdição sobre o divórcio dos tribunais eclesiásticos para os tribunais civis. A partir de então, o casamento passou a ser baseado em contrato civil, e não em sacramento. Já o Burial Laws Amendment Act, ou Lei de Emenda às Leis de Enterro (1880), estabelecia o direito de qualquer pessoa de ser sepultada em cemitérios paroquiais ou seculares sem a necessidade de serviço religioso. Por fim, o Oaths Act (Ato de Juramento), de 1867, permitiu que os juramentos religiosos fossem substituídos por afirmações solenes de fidelidade ao monarca no parlamento e nas cortes civis (legislation.gov.uk ).

Essa mesma política de abertura para a diversidade étnica e religiosa, contando com políticas que garantiram a proteção da confessionalidade do Estado, pode ser observada na legislação relacionada ao ER. A Lei da Educação de 1870 – nesse período, ainda denominada Instrução Religiosa(RI) – determinou muitas questões de extrema relevância para o futuro do ER na Inglaterra, como instituir a prática do financiamento das escolas por meio dos impostos – até então, as escolas eram inteiramente financiadas pelas Igrejas. Os Schools Boards (Conselhos Locais), criados em 1870 pelos Atos de Educação Fundamental, mais tarde chamados de Local Education Authorities (LEAs) – Autoridades Locais de Educação –, atuantes até os dias atuais, são outros bons exemplos dessa política. O objetivo dos fundadores dos Schools Boards era criar escolas primárias na rede pública em que a IR não tivesse um caráter denominacional e não seguisse o catecismo ou o formulário de qualquer igreja. No entanto, o conteúdo incluía material bíblico. Havia também uma cláusula que garantia que as famílias que mesmo assim não desejassesem essa formação pudessesem solicitar a dispensa desse curso. No entanto, o conteúdo incluía material bíblico. Embora não mencionado na legislação, o culto coletivo diário (tema a ser desenvolvido no próximo capítulo) tornou-se uma norma (JACKSON, 2015, p. 68).

#### **2.4.1 Estrutura curricular e o ER na Inglaterra**

A análise da legislação voltada ao ER e suas implicações nos currículos escolares contribuirá para a compreensão do significado do estudo da religião nas escolas a partir de uma perspectiva curricular. Essa análise também contribui para que seja possível identificar como os grupos envolvidos nesta elaboração curricular – isto é escola, governo, comunidades religiosas e grupos acadêmicos – buscam representar seus interesses e quais são eles.

Na Inglaterra, o currículo escolar compreende todas as aprendizagens e outras experiências que cada escola planeja para os seus alunos. Existe um currículo em cada escola e um currículo formal básico ao qual educadores, pais, políticos e outros se referem nas discussões sobre as escolas, sendo que cada currículo possui o seu objetivo, conteúdos e propostas. Parte desse currículo básico é o Currículo Nacional e outra parte é o ER. Ou seja, o Currículo Nacional constitui uma parte do currículo escolar.

Foi em 1988, durante o governo conservador de Margaret Thatcher (1979-1990), que surgiu o primeiro Currículo Nacional.

Em 1988, o governo determinou que todas as escolas mantidas pelo estado na Inglaterra fossem legalmente obrigadas a seguirem o Currículo Nacional Estatutário, que estabelece nos programas de estudo, com base em fases-chave, os conteúdos das disciplinas que devem ser ensinadas a todos os alunos. Todas as escolas devem publicar o seu currículo escolar por disciplina e ano acadêmico vigente. Ou seja, todos os alunos em idade escolar obrigatória de escolas comunitárias, fundações, escolas especiais comunitárias, escolas subsidiadas e escolas controladas por voluntários devem seguir o Currículo Nacional.

No período entre os sucessivos governos trabalhistas de 1998 a 2010, o Currículo Nacional adquiriu maior flexibilidade nos exames públicos e uma maior taxa de participação no ensino superior.

Em 2007, seguindo as orientações do Quadro Nacional de 2004, o REC pressionou o governo trabalhista para conseguir um apoio de 60 milhões de libras esterlinas, destinadas a reforçar a qualidade da oferta de ER em todas as escolas (JACKSON *et al.*, 2014, p. 69). A instituição não conseguiu a verba solicitada, mas sim um acordo com o Departamento de Educação. No entanto, segundo o autor, essa parceria apresentava tensões internas. Comunidades de fé, associações humanistas, associações acadêmicas, associações profissionais e governo possuíam prerrogativas específicas e nem sempre conciliáveis. Todas elas tiveram que negociar o recurso alcançado de apenas um milhão de libras esterlinas. Um dos destinos programados para o uso desse recurso estava relacionado a pesquisas sobre como trabalhar as religiões do mundo; ao desenvolvimento de novos materiais curriculares e de um manual para os professores; e ao apoio ao recrutamento e à formação do SACRE (JACKSON *et al.*, 2014, p. 72).

O REC conseguiu um novo financiamento público que foi investido no Projeto Resilience, cujo objetivo era a prestação de assistência por parte do REC, durante dois anos, às escolas secundárias e aos seus professores de ER para abordarem questões que associavam religião ao extremismo violento.

No entanto, em 2010, com a mudança de governo da Inglaterra, agora do Partido Conservador, cujo primeiro-ministro era David Cameron, o ministro da Educação do Governo de Cooperação, Michael Gove, não renovou a parceria com a REC. Sem esse financiamento, o Projeto Resilience foi suspenso.

A National Framework (NF), ou o quadro nacional de ER, assim como quaisquer outras fontes da Autoridade Curricular e de Qualificações (QCA) e da Agência de Qualificações e Desenvolvimento Curricular (QCDA). A QCA é um órgão público não departamental responsável na Inglaterra por regulamentar qualificações externas e manter sob revisão todos os aspectos do currículo para alunos com idade obrigatória (também menores de cinco anos) em escolas mantidas. A QCA mantém e desenvolve o currículo nacional e avaliações, testes e exames associados; credencia e monitora as qualificações nas faculdades e no trabalho; e assessorá o secretário de Estado da Educação. Trata-se de um organismo extremamente importante para o acompanhamento do cumprimento dos currículos e do processo de avaliação dos alunos. Sem essa parceria com o QCA, a REC perdia um grande aliado no desenvolvimento do ER no âmbito nacional.

Outros acordos entre as comunidades religiosas e o Estado foram revistos e até mesmo anulados, dependendo do governo em vigor. Projetos como Semana Inter fé, realizado desde 2007, assim como outros projetos inter-religiosos, tiveram seus trabalhos ameaçados devido à redução do financiamento do governo. Segundo Jackson *et al.* (2014, p. 72), o apoio aos projetos ligados à diversidade religiosa durante governo Gove restringia-se mais ao campo verbal, ficando distante de sua realização de fato. Algumas medidas tomadas durante o governo Gove demonstram o impacto que elas geraram no ER:

- [...] as escolas e academias gratuitas deixaram de fazer parte do programa de estudos acordados a nível jurídico, e pelo âmbito de monitorização e apoio dos SACREs.
- **exclusão do ER do EBacc (Bacharelado em Inglês), gerou impacto negativo no número de escolas que oferecem a disciplina em mais de 16 exames.**
- **o número de lugares para os alunos formarem como especialistas em ER foi drasticamente reduzido e as bolsas eliminadas.**
- **uma proporção muito mais elevada de educação e formação de professores a ser ministrada em escolas em vez de universidades.** (JACKSON *et al.*, 2014, p. 73, grifo da autora)

Em paralelo a essas mudanças efetuadas no Currículo Nacional no governo Gove, o REC e os seus órgãos nacionais estabeleceram uma revisão do ER. O currículo escolar e o Currículo Nacional de 2014 são alguns dos resultados dessas revisões no ER na Inglaterra.

#### **2.4.1.1 O currículo ou programa de estudos acordado (Agreed Syllabus) de ER e a legislação**

Um programa, ou currículo, de estudos acordado é um documento legal com regulamento próprio, independentemente do conteúdo. Por ser um documento estatutário, ele tem a função de servir como apoio aos conselhos das LEAs para a elaboração de novos programas de estudos locais. Nesse sentido, trata-se de um documento de muita importância, pois, para o Office for Standards in Education – Gabinete de Normas na Educação – (OFSTED), a conformidade ao programa de estudos acordado é um dos principais critérios de avaliação das escolas. Porém, quais escolas devem seguir o programa? O ER é obrigatório em todas as escolas financiadas pelo Estado; no entanto, somente as escolas mantidas sem caráter religioso devem seguir o programa acordado pela Conferências de Currículos Acordadas (ASC), um organismo ocasional que as autoridades locais são obrigadas a estabelecer. O ER, em uma escola de caráter religioso, deve ser fornecido de acordo com a escritura contratual da escola ou com a denominação específica da escola.

O nome Agreed Syllabus – ou seja, programa acordado –, de acordo com Copley (1994), teve origem em um período em que as várias Igrejas e a LEA tentavam estabelecer um acordo ao elaborarem um programa para o ensino não denominacional do ER, na linha da Instrução Religiosa (RI), como ocorria até então nas escolas. Ainda segundo o autor, no início do século XX, ainda havia muitas e intensas rivalidades na Igreja Anglicana Livre. Mediante as inúmeras divergências, a Bíblia acabava por ser um dos poucos pontos comuns entre as diferentes correntes. Isso explica, em parte, o porquê do domínio da Bíblia no ER até os anos 1950 e 1960. As sondagens da época mostram que mesmo os pais que não tinham qualquer ligação com a Igreja Anglicana queriam que seus filhos aprendessem a Bíblia (COPEY, 1994, p. 4).

#### **2.4.1.2 A Lei de Educação de 1944 e o Ensino Religioso na Inglaterra**

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educação foi ainda mais valorizada; e a qualidade e oferta escolar por parte das igrejas, também por consequências da guerra, tornaram-

se mais limitadas devido aos orçamentos congregacionais também limitados. Segundo Jackson *et al.* (2014, p. 68), a Lei da Educação de 1944 foi elaborada a fim de resolver essas questões por meio do sistema dual das Igrejas e do Estado, que, em conjunto, supriam as necessidades educacionais da nação. Resultado: os conselhos de administração, agora desprovidos de autoridade local de educação/escola de condado (escolas estatais), receberam financiamento total do Estado. As escolas eclesiásticas, que não ofereciam resistência – pelo menos não oficialmente – a uma RI não denominacional (chamadas “escolas controladas”), passaram a receber financiamento total do Estado. Porém, as escolas que pretendiam manter a abordagem catequética da RI precisaram buscar metade dos fundos necessários nas instituições subsidiadas voluntariamente. No entanto, independentemente da categoria, as escolas eclesiásticas eram também escolas estatais.

O impacto dessas medidas no ER foi extremamente importante, segundo Jackson *et al.* (2014), em três aspectos:

Em primeiro lugar, o ER foi a única área curricular tornada obrigatória em todas as escolas – o contexto da guerra não deixou ninguém em dúvida quanto à sua importância estratégica no centro da reconstrução educacional.

Em segundo lugar, o ER foi entendido como necessitando de colaboração interdenominacional. Os currículos tinham de ser acordados em cada área local entre representantes da comunidade escolar, outras denominações, professores e políticos; o seu conteúdo continuava a ser principalmente bíblico – o mais alto denominador comum disponível. Paralelamente às ASC, houve a opção de criar os SACREs em apoio ao tema.

Em terceiro lugar, o ER foi entendido como uma prática que incluía a RI – tanto o ensino teórico quanto o culto Coletivo (CW) diário – e o *ethos* escolar (JACKSON *et al.*, 2014, p. 69).

Ou seja, a partir da Lei da Educação de 1944, foi introduzido um novo modelo de ER que incluía RI e CW, estabelecendo a realização dos atos de cultos cristãos nas escolas estatais inglesas e gaulesas como prática obrigatória.

Antes da Lei de Reforma da Educação de 1988, a piada era que o ER era a única matéria a ser ensinada – daí a única disciplina obrigatória –, mas, ao mesmo tempo, a única também em que os pais podiam excluir seus filhos e os professores podiam excluir do ensino – daí também legalmente a única disciplina opcional (COPELY, 1994, p. 2).

O século XX na Grã-Bretanha é marcado pela concepção do Common Christianity (Cristianismo Comum) em várias áreas da sociedade, inclusive na educação.

As decisões apresentadas na Lei de Educação de 1944 permaneceram até 1988. Porém, nas décadas seguintes, os movimentos de secularização e pluralização foram tomando cada vez

mais corpo, na mesma medida que ocorria uma diminuição da influência da religião na vida pública. Essa realidade também reverberou no mundo acadêmico: “[...] muitos departamentos universitários de Teologia (implicitamente entendidos como cristãos) ampliaram o seu âmbito para se tornarem Ciência da Religião (RS), Teologia e RS ou simplesmente religião” (JACKSON *et al.*, 2014, p. 69). Além disso, houve um aumento expressivo de pessoas de diferentes origens religiosas: hindus, muçulmanos, *sikhs* (em maior número), budistas e judeus ampliaram a pluralidade da vida nacional inglesa.

Importante ressaltar que essas mudanças no cenário político, religioso e cultural da Inglaterra foram incorporadas em certa medida pelas legislações e, consequentemente, no modo como pensar, elaborar e propor os currículos de ER na Inglaterra.

#### **2.4.1.3 Relatório de Swann 1985 e o ER na Inglaterra**

Em 1985, durante o governo conservador da primeira-ministra Margaret Thatcher, os britânicos foram apresentados aos resultados do relatório Educação para Todos, mais conhecido como Relatório Swann. Tratava-se de um relatório solicitado pela Secretaria de Educação Britânica sobre as causas do fraco desempenho escolar das crianças representantes de minorias étnicas. Nas 851 páginas do relatório, constavam conclusões e recomendações importantíssimas; entre elas, serão analisadas as referentes à questão da diversidade étnica-cultural e a questão do ER:

- [...] este relatório preocupa-se principalmente em mudar comportamentos e atitudes;
- a mudança fundamental necessária é o reconhecimento de que o problema enfrentado pelo sistema educacional não é como educar filhos de minorias étnicas, mas como educar todas as crianças;
- a Grã-Bretanha é uma sociedade multirracial e multicultural e todos os alunos devem estar capacitados para entender o que isso significa;
- **a educação deve ser algo mais do que o reforço das crenças, valores e identidade que cada criança traz para a escola – deve combater o racismo e atacar mitos e estereótipos herdados;**
- o entendimento multicultural deve permear todos os aspectos do trabalho de uma escola – não é um tópico separado que possa ser soldado às práticas existentes;
- somos a favor de uma abordagem **não denominacionais não sistemática da educação religiosa**; (grifo da autora) (UNITED KINGDON, 1985, não paginado)

Além de valorizar o respeito à identidade dos diferentes grupos étnicos, o Relatório Swann recomendava que essa diversidade “permeasse todos os aspectos do trabalho” de educação das crianças, de modo a colaborar para o combate ao racismo e aos “estereótipos herdados” (UNITED KINGDOM, 1985, não paginado, tradução nossa). Essas recomendações se estendiam ao ER que, a fim de acolher a diversidade étnica e religiosa da Grã-Bretanha, deveria desenvolver uma abordagem não denominacional e não sistemática.

No entanto, o Relatório Swann valorizava o ER de caráter pluralista e defendia que este deveria ir além do aspecto informativo, desenvolvendo uma abordagem fenomenológica capaz de contribuir para um olhar mais crítico do aluno com relação à sociedade. Um aspecto muito importante e polêmico desse relatório, que passou a fazer parte das demais leis, foi a proposta de conciliação entre o reconhecimento da centralidade do cristianismo no ER e a abertura à diversidade religiosa. O argumento utilizado para legitimar essa centralidade cristã no ER era a importância da religião para a composição da inglesidade, pois a “tradição de nossa vida nacional foi largamente construída e sustentada por comportamentos e ideias associados com a prática da religião, e particularmente da religião cristã” (UNITED KINGDOM, 1985, não paginado, tradução nossa).

Para alguns autores, como Sandberg (2011, p. 159), a legislação inglesa, embora tenha como princípio um compromisso com o secularismo, em determinados momentos acaba por demonstrar um favoritismo ao cristianismo, como foi visto no polêmico Relatório Swann, em que valorizava-se a diversidade religiosa no ER desde que houvesse uma centralidade do cristianismo. Outro exemplo desse favoritismo são as leis estaduais relacionadas à educação religiosa, ao estabelecerem ser dever das autoridades escolares proporcionar culto religioso de caráter totalmente cristão.

Por outro lado, áreas tradicionalmente ligadas a entidades religiosas, como educação e casamento, também oferecem uma versão secular de suas ações. Por exemplo, os pais na Inglaterra e no País de Gales têm uma ampla gama de opções em termos de escolaridade e nenhum cidadão nesses países é obrigado a enviar seus filhos para escolas com um *ethos* religioso, também popularmente conhecidas como “escolas de fé”. Como citado anteriormente, o caráter dúbio da legislação é evidenciado na obrigatoriedade de as escolas com um caráter religioso oferecerem uma educação religiosa não denominacional, porém, com ênfase especial no cristianismo. Por outro lado, de modo significativo, a lei reconhece o direito dos pais não deixarem os filhos participarem das aulas.

Essa mentalidade secular também pode ser encontrada entre os membros do Poder Judiciário, no que se refere aos casamentos, pois, embora a Inglaterra seja uma sociedade

multicultural de muitas fés, o casamento é visto como uma instituição civil cujos deveres e obrigações são regulados pelos tribunais de uma sociedade cada vez mais secular.

#### **2.4.1.4 A Lei da Reforma da Educação de 1988 e o ER na Inglaterra**

Em 1988, os elaboradores da ERA introduziram novas regras na educação – e no ER em particular –, ainda presentes até os dias atuais. Uma delas diz respeito à introdução de um currículo nacionalmente unificado, constituído pelas seguintes disciplinas: matemática; desenho e tecnologia; tecnologia da informação; ciência; história; geografia; inglês; língua estrangeira; música; arte; educação física; e ER:

A essência do Ato de 1988 era preservar o Ensino Religioso como um direito para todos os alunos e conferir-lhe *status* como um assunto básico ao lado do Curriculum Nacional. A intenção era garantir que o ER tenha uma posição igual em relação ao núcleo e a outros assuntos dentro do currículo escolar. (COPEY, 1994, p. 2, tradução nossa)

A intenção de inserir o ER no currículo nacional estava associada à convicção de sua importância para “promover o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos e da sociedade” e, assim, contribuir para preparar os alunos para as oportunidades e responsabilidades da vida adulta (BROWN; BROADBEN, 2002, p. 14).

De acordo com a Lei da Reforma da Educação, além de o ER passar a fazer parte do currículo nacional – e, portanto, estar entre as disciplinas obrigatórias –, ele também deveria ser plural e elaborado pelas LEAs, de modo a contemplar a realidade religiosa local. Outra mudança proposta pela Lei da Reforma da Educação foi a alteração da prática obrigatória, estabelecida pelo Education Act de 1944, referente à realização dos atos de cultos cristãos nas escolas estatais inglesas e gaulesas.

A partir da Lei da Reforma da Educação, também ficou definido que caberia aos SACREs a possibilidade de alterarem os cultos de acordo com as demandas locais.

(ii) Além disso, os SACREs devem convocar uma Conferência Estatutária do Syllabus para revisar o programa acordado localmente, pelo menos a cada 5 anos – o comitê da Conferência do Programa Acadêmico será composto por grupos religiosos do Comitê A que não sejam a Igreja da Inglaterra, para incluírem as principais religiões não cristãs representadas na área.

Comitê B – representantes da Igreja da Inglaterra

Comitê C – representantes dos sindicatos de professores (observe que os representantes são escolhidos pelos sindicatos de professores e não incluem necessariamente professores de ER)

Comitê D – representantes da autoridade local. Todas essas disposições foram mantidas pela Lei da Educação de 1996. (BARNES, 2012, p. 24, tradução nossa)

Diante da criação de novos programas e da revisão de outros, os reformadores educacionais passaram a “exigir que todas as LEAs convocassem os SACREs” (COPLEY, 1994, p. 2, tradução nossa).

(ii) Conselhos Consultivos Permanentes para ER (SACREs) devem ser estabelecidos e devem ser concedidas funções estendidas, incluindo o poder de fazer determinações (excepcionalmente) para remover a solicitação referente ao culto coletivo ser de caráter amplamente cristão. (BARNES, 2012, p. 23, tradução nossa)

Assim, fica estabelecido que os SACREs – compostos pelas LEAs, professores, Igreja da Inglaterra (exceto no País de Gales) e outras denominações (COPLEY, 1994, p. 93) – teriam o dever de aconselhar as LEAs sobre as questões referentes ao ER e ao culto coletivo. A Circular 3/89, referente à Reforma da Educação e aos SACREs, esclarece quais os tipos de questões com as quais estes podem contribuir:

[...] a revisão da provisão para Ensino Religioso nas escolas da LEA, métodos de ensino para o Ensino Religioso, escolha de materiais didáticos e treinamento de professores, incluindo INSET (treinamento de serviço) em Ensino Religioso. Se envolvidos pela LEA, eles podem apoiar uma escola se ela tiver que lidar com uma queixa parental não razoável. (COPLEY. 1994, p. 2, tradução nossa)

Ainda segundo Copley (1994, p. 2, tradução nossa), os SACREs “podem ser aliados úteis” se envolvidos pelas LEAs e apoiar uma escola se ela tiver que lidar com queixas irrationais dos pais.

Via de regra, o mecanismo de reclamações para ER não é diferente das demais disciplinas. Ou seja, os pais que tenham algo a reclamar devem fazê-lo ao diretor da escola para obter reparação. Caso a escola seja mantida pela LEA e os pais não consigam contato com sua direção, eles podem recorrer diretamente à LEA. Caberá então a esta investigar o fato, geralmente por meio do seu Conselho de Estado, localizado em outra instância muito longe da escola que foi origem da reclamação original. De acordo com os relatos dos profissionais da escola, a maioria dos pais resolve facilmente suas pendências diretamente com a direção,

porém, concorda que as escolas que trabalham de acordo com o programa de estudos acordado são mais seguras (COPEY, 1994, p. 6).

Alguns SACREs pressionam as LEAs ou o governo para fazerem observações sobre a posição legal do ER ou a prestação de apoio consultivo.

Um SACRE possui o poder de exigir uma revisão Conferência de programa de estudos acordado (ASC). Mesmo que o grupo da LEA não concorde, os outros três grupos (professores, representantes da Igreja Anglicana e outras denominações) podem exigir que ele faça uma revisão do plano de estudos acordado em qualquer período. Ou seja, não é necessário que o SACRE espere ser convocado pelas LEAs a cada cinco anos, como determinado oficialmente, para que possa fazer a revisão do programa.

Além disso, espera-se que as LEAs trabalhem com seus SACREs para revisar a provisão e o apoio existentes para o ER em suas escolas, e algumas LEAs deram ao SACRE um papel no mecanismo de reclamações. Cada SACRE é obrigado a produzir um relatório anual descrevendo seus conselhos e atividades e muitas LEAs os enviam para todas as escolas. O Conselho Curricular Nacional fornece um resumo anual dos relatórios dos SACREs em todo o país e os próprios SACREs realizam uma conferência anual. A SCAA continuou essa tradição de envolvimento, por exemplo, na produção de programas-modelo nacionais. (COPEY, 1994, p. 93).

Ainda com relação à participação dos pais na escola e procurando garantir a questão do pluralismo religioso e da liberdade civil, a Lei da Reforma da Educação, em concordância com as Leis da Educação de 1944, manteve o direito dos alunos de serem dispensados tanto do ER quanto do culto, desde que os pais fizessem uma solicitação à escola.

Por fim, houve a inclusão de uma cláusula que determinava o cristianismo como religião de referência para os estudos do ER:

(1) Que qualquer novo plano de estudos para ER deve refletir o fato de que as tradições religiosas na Grã-Bretanha são o principalmente cristãs, embora levando em consideração o ensino e as práticas das outras religiões principais representadas na Grã-Bretanha. (BARNES, 2012, p. 23, tradução nossa)

Essa cláusula foi incluída na Lei da Reforma da Educação de 1988 graças à defesa da baronesa Caroline Cox, membro do partido Conservador da Câmara dos Lordes. Identificada com a ala conservadora da Igreja da Inglaterra, Caroline Anne Cox, Baronesa Cox, durante os debates sobre o Projeto de Lei da Reforma da Educação, junto com Michael Alison, trabalhou

para garantir que o compromisso de que a educação estatal fosse de caráter amplamente cristão. Em 1993, apoiou as reformas para reduzir os poderes das LEAs, defendendo um ensino mais fortemente religioso. Em parceria com o bispo de Londres, Graham Leonard, a Baronesa Cox apoiou o documento *The Crisis in Religious Education*, escrito por John Burn e Colin Hart, pertencente a um grupo evangélico que defendia que o cristianismo deveria ser o principal credo no ER e nos atos de culto.

O mais interessante foi o fato de essa emenda ter sido aceita pelos representantes tanto dos judeus quanto dos muçulmanos, assim como pelo porta-voz do Partido Trabalhista para assuntos educacionais, Jack Straw.

A justificativa da representante do Partido Conservador e do representante do Partido Trabalhista baseava-se na importância da religião cristã para a formação e manutenção da inglesidade britânica. A defesa de Jack Straw foi contundente quanto à relação entre cristianismo e cultura britânica:

Nós não podemos nem mesmo entender a arquitetura do Palácio de Westminster a não ser que conheçamos a herança cristã deste país. É impossível entender nossa literatura, poesia, arte clássica e música sem esse conhecimento. Juntamente com isso, todos nós, sejam quais forem nossas crenças políticas, queremos que a sociedade opere de acordo com códigos éticos e crenças. (HOUSE OF THE COMMONS, 1988, não paginado).

Foi a partir da Lei da Reforma da Educação (1988) que, pela primeira vez, foi definido o conteúdo básico de ER e que as escolas secundárias passaram a ter que oferecer educação sexual para seus alunos.

O Currículo Nacional Escolar da Inglaterra também determina mais dois itens muito importantes no que se refere ao ER e ao curso de educação sexual:

- todas as escolas estatais são obrigadas a prover o culto diário coletivo e devem ensinar ER aos alunos em todas as fases fundamentais.
- todas as escolas devem ensinar educação sexual e relacional aos alunos do Ensino Secundário.

Neste item, foi realizada uma análise mais atenciosa da Lei da Reforma da Educação porque ela estabeleceu várias mudanças extremamente relevantes com relação ao ER. Embora algumas dessas mudanças tenham gerado mais críticas, o fato de terem sido apresentadas com outras medidas que garantiam espaço legítimo para as demais tradições religiosas e para a

multiplicidade étnica – tais como extinguir a obrigatoriedade dos atos de culto cristão e estabelecer a orientação não confessional do ER – acabou por causar mais descontentamento entre os não crentes do que entre as demais comunidades religiosas.

#### **2.4.1.5. O Programa de Estudos Acordado após 1988 e o Ensino Religioso na Inglaterra**

Em 1991, o Conselho Nacional de Currículos (NCC) fez a primeira análise dos relatórios do SACRE. A análise gerou um Quadro Curricular Nacional de ER, um documento que oferecia conselhos, objetivos, princípios sobre ER para os SACREs, ASC e LEAs. De acordo com os elaboradores, o quadro tinha por objetivo contribuir para a implementação efetiva do ER como parte do currículo básico para todas as escolas. Nesse sentido, ele foi amplamente acolhido pelas escolas e instituições especializadas. É interessante observar que, nesse período, o NCC era uma instituição de caridade e que somente em outubro de 1993 foi substituído pela Autoridade de Avaliação Curricular Escolar (SCAA), indicando uma perspectiva mais secular das autoridades envolvidas nas produções curriculares (NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1991).

O Quadro Curricular Nacional de ER foi elaborado a partir das experiências do NCC em outras áreas curriculares e a partir das perguntas que foram colocadas pelos agentes SACREs e das LEAs para a instituição. Algumas dessas perguntas constam no próprio documento:

A educação religiosa deve ter objetivos e programas de estudo atingidos? Que considerações orientam a escolha dos objetivos a atingir na educação religiosa? Quanto conteúdo deve ser incluído nos programas de estudo? Como devem ser construídos os programas de estudo? (UNITED KINGDOM, 1991, p. 11-14)

Essas e outras perguntas revelam as dúvidas básicas das instituições locais em relação a como aplicar as exigências estabelecidas na Lei de 1988 de forma curricular, de modo que ficasse claro para os professores e toda comunidade escolar como seria o desenvolvimento do ER, e revelam as primeiras iniciativas para a elaboração do Quadro Curricular Nacional de ER. O desafio, segundo os profissionais do NCC, era estabelecer um diálogo com os grupos locais e apontar diretrizes sem, no entanto, engessar o currículo ou apresentar modelos, pois tais profissionais consideravam que o currículo final deveria ser específico em cada caso para o programa de estudos local acordado e para as necessidades locais.

Uma das questões centrais presentes no documento e que revela a preocupação, tanto dos grupos locais quanto do NCC (lembrando que esta é uma instituição de caridade), relaciona-se à linha epistemológica do curso de ER, como pode-se observar:

Pergunta do SACREs ao NCC: Qual é a ligação entre ER e a Ciência da Religião (RS)?

Resposta do NCC: Os SACREs e grupos de trabalho precisam se lembrar que a **Ciência da Religião (RS) é geralmente aceita como apenas uma parte do ER e não exige normalmente que os alunos considerem a possível aplicação dos ensinamentos religiosos às suas próprias vidas.** Por conseguinte, devem considerar cuidadosamente as implicações de adotar apenas objetivos de realização da Ciência da Religião e, se essa abordagem for adotada, devem considerar como cobrir outros aspectos da ER. (UNITED KINGDOM, 1991, p. 12, grifo nossos, tradução nossa)

Essa preocupação sobre o quanto um curso de ER é fundamentado epistemologicamente apenas na RS poderia comprometer o caráter formativo dos alunos, como consta no documento citado, tinha como pressuposto ou justificativa a ideia de que apenas a RS não garantiria que os alunos aplicassem os conhecimentos religiosos na própria vida. A partir dessa conclusão, o NCC estabelece dois objetivos para o curso de ER, que procuram englobar suas duas vertentes – isto é, a do RE e a do RS –: conhecer e compreender “a) os elementos-chave da(s) religião(ões) estudada(s); b) O efeito da(s) religião(ões) sobre o indivíduo e a sociedade” (UNITED KINGDOM, 1991, p.12).

Foram esses objetivos a serem atingidos – Attainment Target (AT) –, que, a partir dos programas de estudos acordados, em 1994, passaram a serem estruturados em AT1 e AT2, sendo mantidos até os dias atuais tanto no Quadro Estatutário quanto nos programas acordados localmente, como será visto nos próximos itens.

Em 1994, a revisão do Currículo Nacional foi realizada pela SCAA e ficou estabelecido que cada grupo pertencente à SCAA deveria analisar cada fase e tema-chave; e que seus membros deveriam incluir professores e diretores de escolas (primária e secundária). Ainda de acordo com o documento, a SCAA deveria trabalhar em estreita colaboração com o Conselho Curricular do País de Gales nessa revisão, particularmente em matérias para as quais o currículo é comum à Inglaterra e ao País de Gales (UNITED KINGDOM, 1994, p. 9).

Esse relatório tinha como propósito deixar o Currículo Nacional ainda mais claro, estruturado e, portanto, menos complexo, a fim de garantir uma melhor compreensão das autoridades locais e dos professores, de modo a contribuir para a elevação dos padrões

educacionais. Para alcançar esses objetivos, a revisão propôs várias alterações para serem feitas no Currículo Nacional, tais como:

- [...] **reduzir o volume de material** exigido por lei para ser ensinado;
- ii **simplificar e clarificar os programas de estudo;**
- iii reduzir a orientação, de modo a **dar mais espaço para o julgamento profissional;**
- iv assegurar que as **Ordens sejam redigidas de forma a oferecer o máximo apoio ao professor** da sala de aula. (Parágrafo 3.8)
- [...] **dividir o conteúdo** das presentes Ordens Curriculares **entre um núcleo estatutário e material opcional** para utilização da escola. A **redução** deve situar-se no contexto dos objetivos curriculares **para cada fase-chave**, com todas as Ordens a serem revistas em conjunto. (Parágrafos 4.3-4.4)
- [...] **definir as matérias, competências e processos essenciais que devem ser ensinados em cada fase-chave e não deve alterar o conteúdo básico dos programas de estudo**, exceto quando houver uma clara necessidade de o fazer. [Parágrafos 3.26, 4.33 e 8.4]
- [...] **definição do que se espera em cada nível que seja suficientemente clara e rigorosa para ser útil aos professores**, mas que **evite o detalhe excessivo da abordagem atual**. [...] **Não devem ser feitas mais alterações importantes** às Ordens Curriculares Nacionais **durante cinco anos após a revisão**. (Parágrafo 4.54) (grifo da autora) (UNITED KINGDOM, 1994, p. 7-8, tradução nossa)

Como pode-se observar, a Revisão do Currículo Nacional realizada pela SCAA tinha por objetivo ajudar o professor a ter mais clareza e segurança em relação à transposição da proposta estatutária à proposta acordada localmente. Nessa perspectiva, a revisão priorizou uma redução do excesso dos conteúdos e uma maior clareza sobre quais conteúdos e competências deveriam ser desenvolvidos em cada fase-chave, deixando espaço para a criatividade dos professores e estabelecendo que nenhuma mudança significativa poderia ser feita no programa até a próxima revisão curricular, que, devido à legislação, deve ser feita a cada cinco anos.

Um dos produtos dessa revisão foi a publicação pela SCAA de dois modelos de Programa de Estudo Acordado, que procuravam atender às exigências da Lei de 1988. Os dois modelos de currículos de ER (SCAA 1994 a,b) eram não estatutários e destinavam-se ao uso das ASC, que poderia consultá-los ou ignorá-los.

Além dos dois modelos curriculares, em 1994, a SCAA, em cooperação com as associações acadêmicas e profissionais e comunidades religiosas, elaborou programas-modelos que incluíam matérias sobre cristianismo, judaísmo, islamismo hinduísmo, budismo e sikhismo que estavam disponíveis para a consulta das LEAs durante as conferências de programa acordadas (JACKSON *et al*, 2014, p. 70). Também foram produzidos materiais sobre essas seis

religiões na Grã-Bretanha, lembrando que a Lei de 1988 foi a primeira a exigir o ensino de religiões mundiais.

A partir do episódio do ataque às Torres Gêmeas em Nova York, em 2001, houve uma maior preocupação, por parte das autoridades inglesas, com as minorias étnicas e religiosas, tais como romenos, paquistaneses, bengalis e outros que viviam nas periferias das cidades. Assim, uma série de medidas foram tomadas, a fim de garantir os valores comuns, a ordem social e a solidariedade para com esses grupos, muitos descendentes de imigrantes.

Dispositivos legais orientavam as escolas religiosas – de modo especial, as anglicanas – para que fizessem o acolhimento de alunos de outras crenças por meio de reservas de vagas. Os ingleses entendiam que a acolhida a esses grupos minoritários em situação de vulnerabilidade social e econômica passava pelo respeito às suas identidades religiosas e culturais, pois, nesse sentido, a educação tem um papel primordial. Não por acaso, durante o governo trabalhista de Tony Blair, eleito primeiro-ministro do Reino Unido em 1997 e que já disponibilizava recursos para as escolas cristãs e judaicas, passou também a disponibilizar recursos para as escolas islâmicas, *sikhs*, budistas e ortodoxas. Um projeto de combate ao extremismo religioso, voltado para as escolas islâmicas, foi idealizado para que seus alunos tivessem acesso a cursos comprometidos com a cidadania e a democracia. Em 1998, o School Standards and Framework Act (Normas escolares e Lei-quadro) introduziu quatro tipos de escolas que poderiam receber financiamento estatal: escolas comunitárias (anteriormente denominadas de “condado”), Fundação, Voluntário Assistido e Voluntário Controlado. Com exceção das escolas comunitárias, as demais têm caráter religioso.

Ainda em conformidade com as disposições da Lei de 1988, os currículos traziam uma seção sobre a promoção da qualidade em ER; uma relacionada à estrutura educacional; uma sobre a revisão de ER; uma que estabelecia os conceitos-chave e áreas de conhecimento das seis grandes religiões mundiais; e seções sobre o planejamento de ER em cada fase-chave (COPEY, 1994, p. 4).

Teoricamente, foi possível a existência tanto de programas acordados quanto de autoridades educativas. Na prática, porém, muitas autoridades utilizaram os mesmos esquemas. Assim, todos os programas de estudo acordados na Inglaterra após 1988 – entre eles, o de 1994 – estabeleciam os dois principais ATs.

O AT1 – “Aprender sobre religião e crença” – preocupa-se com a experiência humana, o estudo das crenças, ensinamentos, fontes, práticas e formas de expressões fundamentais. Já o AT2 – “Aprender com religião e crença” – tem como propósito ir além da resposta pessoal dos alunos em relação a suas próprias aprendizagens, fazendo com que os alunos desenvolvam um

aprofundamento do conhecimento à medida que avançam no curso (DORSET COUNTY COUNCIL, [2011], p. 9).

Para tanto, cada um desses objetivos estabeleceram os seguintes conteúdos e habilidades:

### **AT1: Aprender sobre religião e crença**

A. Crenças, ensinamentos e fontes de textos variados

i) Interpretar ensinamentos, fontes, autoridades e modos de vida a fim de compreender as religiões e as crenças.

ii) Compreender e responder de forma crítica às crenças e atitudes.

- Compreender e avaliar valores, compromissos e questões de significado
- Práticas e modos de vida religiosos e não religiosos.
- Centralização dos aspectos de investigação em culto, oração, meditação, celebração e peregrinação, bem como os artefatos religiosos, templos santos e festivais a eles associados.

### **AT2: Aprender com religião e crença**

B. Identidade, diversidade e pertença

i) Compreender como os indivíduos desenvolvem um sentido de identidade e de pertença por meio da fé ou crença.

ii) Explorar a variedade, diferença e relações que existem dentro e entre religiões, valores e crenças.

Ideias religiosas e não religiosas sobre a individualidade humana e a sociedade.

Os aspectos de investigação podem centrar-se em: relações, experiências, comunidades locais/nacionais/globais/virtuais, individualidade, personalidade, sentimentos, preferências, fé, filosofia, causas de conflito, diálogo entre fés e filosofias. (DORSET COUNTY COUNCIL, 2011, p. 9)

O programa também apresentava as contribuições do ER às diferentes disciplinas – Inglês, Arte, Música, História, Geografia, Tecnologia e Ciência –, além de alguns temas intercurriculares, como Cidadania, Educação para a Saúde, Educação Ambiental, Educação para as Carreiras e Compreensão Econômica e Industrial.

Essas alterações no currículo de ER – isto é, a introdução dos AT1 e AT2 e o próprio reconhecimento das contribuições do ER com relação às demais disciplinas – estão diretamente

relacionadas à busca pela incorporação da Lei dos Direitos Humanos de 1988 na legislação inglesa, que recebeu aprovação real em novembro de 1998 e entrou em vigor em outubro de 2000. O objetivo era incorporar à lei do Reino Unido os direitos contidos na Convenção Europeia dos Direitos Humanos. Trata-se de uma legislação que define os direitos e liberdades fundamentais de todas as pessoas no Reino Unido.

A Lei de Direitos Humanos e outras leis humanitárias desempenham uma dupla função em relação à questão religiosa, pois, de um lado, elas protegem a liberdade religiosa, assim como a não adesão a nenhuma crença; sendo que a jurisprudência defende o princípio da não interferência dos tribunais do Reino Unido nas questões religiosas, exceto em caso de disputas financeiras. Trata-se de um direito absoluto, ou seja, não pode sofrer interferência pelo Estado. O artigo 9º também inclui o direito do indivíduo de escolher ou mudar de religião ou crença, o que significa que ninguém pode ser forçado a ter uma religião em particular. Por outro lado, graças ao que Oliva (2015, p. 380) considera ser a forte e histórica presença do “*ethos* cristão na legislação primária”, essas leis também acabam por estar profundamente enraizadas nos valores judaico-cristãos.

Esse caráter dúbio da legislação inglesa em relação às questões religiosas reflete diretamente na questão do programa curricular da disciplina de ER nas escolas inglesas, como pode-se observar nas leis sobre esse ensino:

A educação religiosa nas escolas estatais deve ser não confessional, mas talvez, surpreendentemente, o programa deve refletir o fato de que as tradições religiosas da Grã-Bretanha estão no Cristianismo principal, levando em conta o ensino e práticas das outras principais religiões representadas na Grã-Bretanha. (Education Act 1996, 375). ( grifo da autora)

#### **2.4.1.6 Primeiro Programa Estrutural Nacional não estatutário para a ER na Inglaterra – 2004**

Em 2004, o Departamento de Educação e Habilidade solicitou à SCAA que elaborasse a primeira estrutura nacional para o ER, o que deu origem à NF para o ER, ou seja, o primeiro Programa Nacional Não Estatutário para o ER da Inglaterra. A partir da consulta às comunidades religiosas e a ONGs, a SCAA elaborou o projeto final, que foi publicado em outubro de 2004. O grupo era composto por diferentes comunidades de fé e crenças de tradições religiosas – judeus, católicos, hindus, budistas, *sikhs*, muçulmanos, adventistas do Sétimo Dia

da União Britânica e membros da Escola Guru Nanak, Igreja da Inglaterra, Igreja Ortodoxa Grega, Igreja Ortodoxa Russa, Associação das Igrejas Livres, Sociedade Metodista e Assembleia Espiritual Nacional dos Bahá'ís – e organizações profissionais – Associação de Docentes Universitários em Religião e Educação (AULRE), Associação de Inspetores, Conselheiros e Consultores de Educação Religiosa (AREIAC), Associação Humanista Britânica, Rede Inter Faith para o Reino Unido, Serviços de Educação, Associação Nacional dos Conselhos Consultivos Permanentes de Educação Religiosa (NASACRE), Gabinete de Normas na Educação (Ofsted), pelo Conselho Profissional de Educação Religiosa (PCfRE) e pelo Conselho de Educação Religiosa da Inglaterra e do País de Gales).

De acordo com seus organizadores, os principais objetivos do Programa Nacional Não Estatutário de ER, elaborado pela comunidades religiosas e pelos organizadores profissionais do ER, eram: elevar os padrões de aprendizagem e ensino do ER; estabelecer objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelas escolas; e oferecer às LEAs, aos SACREs, às autoridades relevantes com responsáveis pelas escolas, aos professores, aos alunos, aos pais, aos empregadores e às suas comunidades uma compreensão clara e partilhada dos conhecimentos e competências que os jovens irão adquirir na escola. Havia também a intenção de que essa estrutura nacional para o ER fosse utilizada pelas ASCs e outras associações responsáveis pelas escolas denominacionais, ou seja, para a totalidade das escolas financiadas pelo Estado.

Além de manter no currículo a pluralidade religiosa do Reino Unido, tal como traz o modelo de Programa de 1994 com as seis religiões mais representativas, e de enfatizar o que consta na legislação de 1988 – a recomendação de que o cristianismo deve ser estudado ao longo de todas as etapas-chave –, o quadro nacional não estatutário de ER de 2004 tinha o propósito contribuir para um ER comprometido com o “desenvolvimento espiritual, moral social e cultural dos alunos, e explicar como o ER pode contribuir para a compreensão intercultural e a educação para a cidadania” (JACKSON *et al*, 2014, p. 71, tradução nossa).

O desafio do programa era procurar apresentar propostas curriculares que buscassem garantir:

[...] um ER suficientemente robusto para definir os conhecimentos, aptidões e compreensão que são direito do aluno e, ao mesmo tempo, que fosse suficientemente flexível para dar aos professores de ER recursos a partir dos quais eles pudessem exercer a sua criatividade e a fim de melhorar o ensino-aprendizagem do ER.( Religion Education, The non-statutory national framework, 2004, p. 3)

O Programa Nacional Não Estatutário de 2004 para o ER na Inglaterra, além de dar mais subsídio para a comunidade escolar – principalmente para os professores desenvolverem seus cursos de ER com mais excelência e segurança –, também valoriza a participação das entidades especializadas locais e das comunidades religiosas na elaboração de currículos que atendam aos requisitos do Currículo Nacional Estatutário, mas que também considerem as realidades locais, com um aprofundamento acadêmico do curso de ER. ( Religion Education, The non-statutory national framework, 2004,p.9)

De acordo com o programa, cada LEA deve convocar uma ASC para juntos adaptarem o programa. Uma vez adaptado, o programa de estudo acordado deve estabelecer o que deve ser ensinado e os padrões de desempenho esperados dos alunos das diferentes idades.

#### **2.4.1.6.1 Estrutura do Programa Nacional Não Estatutário de 2004**

O programa estabelece o que os alunos devem estudar em ER dos 3 aos 19 anos de idade e está organizado em três seções para alunos de diferentes idades: fase de fundação; fases-chave 1, 2 e 3; e faixa etária entre 14 e 19 anos. A Lei da Educação de 2000 define um programa de estudo como os “assuntos, aptidões e processos” que devem ser ensinados aos alunos de diferentes capacidades e maturidades durante a fase-chave. (Religion Education, The non-statutory national framework, 2004,p.11)

O documento segue o mesmo formato que os programas de estudo do Currículo Nacional, com seções sobre conhecimentos; competências e compreensão; e abrangência de estudo

Na seção “Conhecimentos, aptidões e compreensão”, o Programa Nacional apresenta os aspectos-chave da aprendizagem na educação religiosa, descritos como “aprender sobre religião” e “aprender com a religião”; e determina que estes devem ser desenvolvidos por meio da amplitude do estudo. Essa seção é formada por três elementos: religiões e crenças; temas e experiências; e oportunidades.

Em “Religiões e crenças”, o Programa Nacional enfatiza que o currículo de ER deve ser amplo e equilibrado, de modo a deixar espaços para que os alunos possam partilhar as suas próprias crenças, sem medo de serem ridicularizados. O programa propõe o estudo de outras tradições religiosas, como a fé bahá’í, o jainismo, o zoroastrismo e filosofias seculares como o humanismo. O objetivo, segundo o documento, é estimular entre os alunos o diálogo inter-religioso, a fim de que eles compreendam a importância dessa postura no combate aos preconceitos religiosos e na discriminação.

No item “Tema”, o programa oferece o contexto para “aprender sobre religião” e “aprender com a religião” e determina que os temas devem ser combinados e que conhecimentos, aptidões e compreensão devem ser trabalhados com amplitude e profundidade, sendo estes três últimos da responsabilidade legal das ASCs ou da comunidade de fé.

Em “Experiências e oportunidade”, o Programa determina que esses dois elementos devem ser oferecidos aos alunos para que possam enriquecer sua aprendizagem no ER.

O programa também apresentou orientações em relação às atitudes que devem ser desenvolvidas pelos alunos a partir do curso de ER. O documento afirma ser importante que, além de trabalhar os conteúdos, o ER encoraje os alunos a desenvolverem atitudes positivas em relação à sua aprendizagem e às crenças e valores dos outros. As quatro atitudes essenciais que devem ser desenvolvidas em cada fase do ER são: “**autoconsciencialização respeito por todos, abertura de espírito apreciação e maravilha.**” ( Religion Education, The non-statutory national framework, 2004,p.13) ( grifo da autora)

Outro tema de extrema importância que o programa retoma do Currículo Nacional é a relação entre ER e cidadania. De acordo com o documento, o ER desempenha um papel extremamente relevante na promoção da cidadania das seguintes formas:

- desenvolvendo o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre a diversidade do nacional, identidades regionais, religiosas e étnicas no Reino Unido e a necessidade de respeito e compreensão mútuos;
- permitindo aos alunos pensar sobre questões espirituais, morais, sociais e culturais de atualidade, incluindo a importância de resolver o conflito de forma justa;
- explorando os direitos, responsabilidades e deveres dos cidadãos localmente, a nível nacional e globalmente;
- permitindo aos alunos justificar e defender oralmente, e por escrito, as suas opiniões pessoais sobre questões, problemas e eventos. ( Religion Education, The non-statutory national framework, 2004,p.15)

### **Promoção de competências-chave por meio do ER**

O Programa Nacional Não Estatutário também apresenta a importância da contribuição do ER para os alunos desenvolverem algumas competências consideradas chave:

**ER e o uso da língua:** desenvolver a comunicação por meio do desenvolvimento de um vocabulário religioso amplo e preciso, ler e responder a uma variedade de linguagens escrita e falada (incluindo textos sagrados, histórias, poesia, orações, liturgia e adoração),

comunicar ideias usando as artes criativas e expressivas, falar e escrever com compreensão e discernimento sobre crenças e valores religiosos e outros, refletir criticamente sobre questões finais da vida, usando argumentos fundamentados.

**ER e a matemática:** aplicação do número por meio do cálculo de calendários, recolha, registro, apresentação e interpretação de dados envolvendo gráficos e análises estatísticas.

**O ER e a utilização das tecnologias de informação e comunicação:** utilizar adequadamente a Internet ou fontes de CD-ROM para investigar, analisar e avaliar diferentes aspectos das crenças e práticas religiosas, questões finais e questões éticas; utilizar o e-mail ou videoconferência para comunicar e colaborar com indivíduos em diferentes locais, permitindo associações entre religiões e vida individual, nacional e internacional

**ER e as ciências sociais:** educação para a igualdade racial e coesão comunitária por meio do estudo dos efeitos nocivos da xenofobia e dos estereótipos raciais, do impacto do conflito na religião e da promoção do respeito, compreensão e cooperação por meio do diálogo entre pessoas de diferentes credos e crenças ( Religion Education, The non-statutory national framework, 2004, p.18)

#### **2.4.1.6.1 O Programa Nacional na Inglaterra: enquadramento para as principais fases-chaves de 1 a 4 – 2014**

De acordo com a legislação, o ER é um componente do currículo básico e, portanto, deve ser ensinado com o Programa Nacional Não Estatutário, também chamado de Currículo Nacional, a todos os alunos registados nas escolas<sup>4</sup>, exceto aos alunos que são retirados pelos pais. Esse requisito não se aplica às classes infantis nas escolas mantidas, nem às escolas com ajuda voluntária de carácter religioso, esses alunos devem ser ensinados de acordo com um programa de ensino acordado localmente.

De acordo com os documentos oficiais, o objetivo do Currículo Nacional na Inglaterra é proporcionar aos alunos uma introdução aos conhecimentos de que necessitam para serem cidadãos instruídos. Ele deve apresentar aos alunos o melhor do que se tem produzido e ajudar a gerar uma apreciação da criatividade e realização de projetos (UNITED KINGDOM, 2014).

Segundo as próprias especificações do Currículo Nacional, ele é apenas um elemento na educação das crianças. Há tempo e espaço no calendário escolar para que as escolas avancem além das especificações do Currículo Nacional, que fornece um esboço do conhecimento

---

<sup>4</sup> Os requisitos legais para o ensino da educação religiosa estão estabelecidos na Lei da Educação de 1996 (UNITED KINGDOM, 1996) e na Lei de Normas e Enquadramento Escolar de 1998. Os pais têm o direito de retirar os seus filhos de todas ou parte das aulas de educação religiosa.

básico para que os professores possam desenvolver suas aulas, de modo a garantir os conhecimentos, compreensão e competências dos alunos como parte de um currículo escolar mais amplo (UNITED KINGDOM, 2014).

O Currículo Nacional, ao apresentar uma proposta básica e ao considerar que há muito espaço e tempo para que outras atividades sejam desenvolvidas, abriu espaço para que outras propostas curriculares fossem apresentadas, como é o caso da contribuição dos currículos não estatutários elaborados e oferecidos pela QCA às LEAs e a toda a comunidade escolar.

As escolas são livres para escolher a forma como organizam o seu dia a dia escolar e as adaptações curriculares, incluindo propostas dos currículos não estatutários, desde que o conteúdo dos programas curriculares nacionais de estudo seja ensinado a todos os alunos. Cabe ao secretário de Estado da Educação publicar programas de estudo para cada disciplina curricular nacional, definindo os assuntos, competências e processos a serem ensinados em cada fase-chave (KS).

Segue a estrutura nacional, em termos de disciplinas obrigatórias, em cada fase:

**Tabela 2 – Estrutura curricular nacional e disciplinas obrigatórias**

	Fase-chave 1	Fase-chave 2	Fase-chave 3	Fase-chave 4
Idade	5-7	7-11	11-14	14-16
Ano dos grupos	1 a 2	3 a 6	7 a 9	10 e 11
<b>Disciplinas principais</b>				
Inglês	●	●	●	●
Matemática	●	●	●	●
Ciências	●	●	●	●
Disciplinas não fundamentais	Fase-chave 1	Fase-chave 2	Fase-chave 3	Fase-chave 4
Arte e Design	●	●	●	●
Cidadania			●	●
Computação	●	●	●	●
Design e tecnologia	●	●	●	

Língua estrangeira moderna		●	●	
Geografia	●	●	●	
História	●	●	●	
Música	●	●	●	
Educação física	●	●	●	●
Ensino Religioso	●	●	●	●
Educação sexual e relacional			●	●
Formação profissional			●	●
Aprendizagem relacionada ao trabalho				●
Pessoal, social e de saúde	○	○	○	○-

● – Estatutário (deve ser aplicado em todas as escolas mantidas pelo governo)

○ – Não estatutário

Fonte: Tabela elaborada com base em United Kingdom (2014).

**Tabela 3** – Carga horária por fase-chave

CARGA HORÁRIA	
Fase-chave 1	21 horas
Fase-chave 2	23 horas
Fase-chave 3	24 horas
Fase-chave 4	25 horas

As disciplinas de Artes; Design e Tecnologia; Humanidades e línguas estrangeiras modernas não são disciplinas curriculares nacionais obrigatórias após os 14 anos de idade, porém, todos os alunos das escolas mantidas pelo Estado têm o direito legal de estudar uma disciplina em cada uma dessas áreas.

O Currículo Nacional estabelece como devem ser as expectativas em relação aos alunos que estão acima da média nas notas, aos que apresentam dificuldades cognitivas e aos que são provenientes de meios desfavorecidos. Para os primeiros, devem ser planejadas atividades que vão além do básico; em relação aos demais, cabe aos professores planejarem aulas e avaliações que correspondam a essas realidades. Os professores devem planejar aulas para que todos os alunos possam estudar todas as disciplinas curriculares nacionais. As potenciais áreas de dificuldade devem ser identificadas e abordadas no início dos trabalhos.

Essa atenção diferenciada aos alunos por parte dos professores, segundo as orientações contidas no Currículo Nacional, deve considerar o que diz a legislação a respeito de “igualdade de oportunidades que abrange raça, deficiência, sexo, religião ou crença, orientação sexual, gravidez e maternidade, e recolocação de sexo” (UNITED KINGDOM, 2014, item 4.2).

Um exemplo importante da preocupação e atenção do governo em relação à pluralidade étnica, cultural e religiosa da sociedade inglesa pode ser observado no Currículo Nacional em relação à especificação de como os alunos estrangeiros devem ser incorporados aos estudos das escolas financiadas pelo Estado. De acordo com esse parâmetro, os professores devem dar uma atenção especial aos alunos cuja língua materna não é o inglês:

O acompanhamento do progresso deve ter em conta a idade do aluno, o tempo de permanência neste país, a sua experiência educacional anterior e a sua capacidade em outras línguas. [...]

A capacidade dos alunos para os quais o inglês é uma língua adicional para participar no currículo nacional pode ser antecipada em relação às suas capacidades de comunicação em inglês. Os professores devem planejar oportunidades de ensino para ajudar os alunos a desenvolver o seu inglês e devem ter como objetivo fornecer o apoio de que os alunos necessitam para participar em todas as disciplinas. (UNITED KINGDOM, 2014, itens 4.5-4.6, tradução nossa)

O Programa Nacional de Estudos Acordados, embora não fosse estatutário, de acordo com Jackson *et al* (2015, p. 69), foi muito bem recebido pelas escolas. O documento indicou normas para o curso de ER; estabeleceu expectativas para o processo de aprendizagem dos alunos em cada fase-chave (3-5, 5-7, 8-11, 11-14, 14-16 e de 16-19); demonstrou a contribuição

do ER para o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos alunos; e explicou como o ER pode contribuir para a compreensão intercultural e a educação para a cidadania.

O programa também reconheceu a importância do pluralismo religioso nos cursos de ER do Reino Unido. Ratificando as decisões do programa de 1994, determinou que, além do cristianismo, mais cinco religiões deveriam fazer parte do currículo do ER, sendo elas: judaísmo, hinduísmo, budismo, islamismo e sikhismo.

Além de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o NF apoiou a pluralidade de materiais de ER, assim como o estudo de filosofias não religiosas (JACKSON; O'GRADY, 2007, p. 185), como o caso da “Cidadania”, considerada uma disciplina no Currículo Nacional para alunos entre 11 e 16 anos. Para alguns professores de ER, essa disciplina foi considerada uma forma de dar mais peso ao papel do ER, podendo ajudar os alunos a valorizar a diversidade e a respeitar os outros, uma vez que o currículo da nova disciplina exigia que todos os alunos fossem ensinados sobre a diversidade étnica política e religiosa. Outros professores, por sua vez, compreenderam que a chegada da “Cidadania” ao currículo confirmaria o processo da secularização da sociedade, podendo ocasionar, no decorrer do tempo, a substituição desta pelo o ER, o que de fato aconteceu em alguns países da Europa.

Em um primeiro momento, a história do ER na Inglaterra pode parecer um processo de progressão linear do confessionalismo para a neutralidade; no entanto, ao aprofundar as análises tanto legislativas quanto dos modelos curriculares de ER e de fato implementados nas escolas, é possível perceber que a história é mais complexa. Pode-se dizer que, assim como nos seus primórdios – ou seja, durante a dinastia dos Habsburgo –, ao ER na Europa, e de modo particular na Inglaterra, continua sendo atribuído o papel de formar bons cristãos e bons cidadãos, agora associados à busca de uma sociedade mais tolerante frente à diversidade étnica, cultural e religiosa. Ou seja, embora as legislações apresentem novas políticas para o ER – como a criação do NF, com um currículo de ER mais pluralista, constando o estudo de outras religiões –, elas também estabelecem que o cristianismo é a principal referência, pois está diretamente associado à identidade britânica. No entanto, embora essa concepção seja de comum acordo entre a maioria dos ingleses, assim como dos governos tanto conservadores quanto trabalhistas, foi possível observar que a manutenção da pluralidade religiosa nos currículos de ER está mais associada à garantia da confessionalidade do estado.

A partir dos estudos das legislações relacionadas ao ER, também foi possível constatar a influência direta da forma de governo nos rumos do ER, como na passagem do governo trabalhista para o governo conservador na Inglaterra, que teve grande impacto na renovação de novas políticas de ER – por exemplo, de projetos como Resilience e Semana Multifé. Desse

modo, pôde-se constatar que a abundância de leis que sustentam o ER obrigatório nas escolas até o fim do secundário, assim como a exigência legal de que o conteúdo do currículo seja determinado localmente e baseado no caráter religioso diversificado, dá a impressão de que o ER na Inglaterra não só está claramente definido na lei, como também se baseia em uma abordagem multifé. No entanto, como afirma Revell (2008, p. 222), como muitos dos que estão efetivamente envolvidos no ensino e regulamentação do ER, a lei é vaga e contraditória e privilegia consistentemente o cristianismo, em relação tanto ao conteúdo da disciplina quanto ao seu estatuto nas escolas.

## Capítulo 3 – Sistema de ensino, escolas, livro didático, comunidade escolar e o Ensino Religioso na Inglaterra

### 3.1 Sistema de ensino e o Ensino Religioso na Inglaterra

No Reino Unido, mesmo integradas, o modelo descentralizado faz com que a liderança de cada país tenha autonomia para decidir a maneira como criar e gerenciar as escolas. São dois sistemas distintos de cursos e qualificações: um que inclui a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte; e outro específico para a Escócia. Em todo o Reino Unido, existem dois tipos principais de escolas: as que recebem financiamento por meio da sua autoridade local ou diretamente do governo – as escolas estatais (*state schools*), e as chamadas contraditoriamente *public schools* ou *independent schools*, escolas que não recebem esse financiamento do governo.

Em ambas as escolas, o ensino é compulsório entre os 5 e os 16 anos de idade. O sistema de ensino na Inglaterra está dividido em educação primária, secundária e superior. O período anterior à educação primária, conhecido como pré-escola ou educação pré-escolar, é oferecido tanto pelo sistema independente quanto pelo governamental. Muitas crianças começam sua educação aos 3 ou 4 anos, em curso maternal (*nursery*) de uma escola primária.

A maioria das crianças britânicas entra no sistema governamental quando começa o curso primário, aos 5 anos de idade, e geralmente muda para o colégio ou escola secundária aos 11 anos. Nesse período, os alunos percorrem dois estágios: a escola primária, dos 4 ou 5 anos aos 11, e a secundária, dos 11 aos 16 anos, embora os alunos possam decidir permanecer na escola até aos 18 anos

Em geral, os estudantes de nível secundário cursam uma série de matérias principais, selecionadas pela escola, e outra escolhida de uma lista de matérias eletivas.

Diferentemente das escolas voltadas para o ensino primário e secundário cuja responsabilidade é incumbência das autoridades locais, as universidades na Inglaterra são responsabilidade do Ministério da Educação (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 134).

A entrada na universidade e a escolha de curso dependem de classificações satisfatórias e do total de pontos obtidos em determinados exames do tipo A-Level, feitos aos 17 ou 18 anos de idade. A preparação para esses exames é feita nos últimos dois anos do secundário, conhecido como Sixth Form, período em que os alunos se dedicam ao estudo de três disciplinas.

Outro fator decisivo para a entrada na universidade é o perfil individual do candidato, levantado a partir das entrevistas realizadas pela própria universidade (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 134).

Ao contrário dos Estados Unidos, embora com algumas poucas exceções, as universidades britânicas são instituições públicas subsidiadas pelo Estado. No entanto, desde 1998, os alunos britânicos e da União Europeia passaram a contribuir com 1.000 libras esterlinas por cada ano de estudo, sendo que atualmente esse valor está em média de 9.000 por ano. (BURKE; PALLARES-BURKE, 2016, p. 135). As universidades possuem autonomia para estabelecer o valor do custo dos estudos para seus alunos, assim como para nomear os seus funcionários e definir suas próprias exigências de admissão. Os cursos universitários têm geralmente a duração de três ou quatro anos, com alguns cursos que necessitam mais de sete anos.

### **Quadro das etapas do sistema de ensino na Grã-Bretanha**

Série	Faixa etária	Sistema de ensino
Pré-escola/nursery Optativa	Menos de 5 anos de idade	Sistema independente/governamental
Ensino Primário Ensino Fundamental I Compulsório	Fase-chave 1: ano 1: 5 -6 anos Fase-chave 1: ano 2: 6-7 anos Fase-chave 2: ano 3: 7 -8 anos Fase-chave 2: ano 4: 8-9 anos Fase-chave 2: ano 5: 9-10 anos Fase-chave 2: ano 6: 10-11 anos	Sistema independente (dos 5 aos 13 anos de idade)  Sistema governamental (dos 5 aos 16 anos de idade)
Ensino Secundário – Ensino Fundamental II Compulsório	Fase-chave 3: ano 7: 11 -12 anos Fase-chave 3: ano 8: 12 -13 anos Fase-chave 3: ano 9: 13 -14 anos Fase-chave 4: ano 10: 14 -15 anos Fase-chave 4: ano 11: 15-16 anos	Sistema independente/governamental  Sistema governamental
Ensino Médio Educação Adicional ( <i>Further Education</i> ) Optativo	De 16 a 19 anos de idade	Sistema independente/governamental
Ensino Superior/Técnico Compulsório	Mais de 16 anos de idade	Sistema independente/governamental
Educação especial	De 3 a 18 anos de idade	Sistema independente/governamental

Quadro elaborado pela autora.

## 3.2 Os diferentes tipos de escolas na Inglaterra

### 3.2.1 Escolas particulares – *independent schools ou public schools*

Nas *independent schools* ou *public schools*, o curso preparatório (ou primário) é oferecido para as crianças de 5 a 13 anos.

As *public schools*, são a opção para as famílias que não desejam uma educação pública. Trata-se de escolas particulares, isto é, não financiadas pelo dinheiro público e mantidas por mensalidades que os pais pagam. Segundo Burke (2017, p. 151), a adoção do termo “*public*” para uma escola particular é resquício do termo utilizado no passado para diferenciar tanto as escolas que eram abertas ao público pagante nas escolas religiosas abertas somente aos fiéis, quanto a educação particular ministrada em casa.

Todas as escolas particulares cobram mensalidades, e o valor varia muito de escola para escola. São identificadas como escolas elitistas, uma vez que apenas cerca de 7% dos jovens encontram-se nesse sistema.

Outro fato que contribui para que essas escolas sejam extremamente criticadas pelos Conselhos das Escolas Independentes deriva do fato de que elas não possuem em seu currículo o ER, pois não há a obrigatoriedade de seguir o Currículo Nacional, mesmo sendo a disciplina de ER obrigatória dos 5 aos 16 anos. De acordo com alguns grupos, a ausência de aulas sobre religião compromete a formação da identidade britânica.

As *public schools* contam com critérios próprios para a admissão dos alunos, porém, a maioria delas participa dos dois exames nacionais – o Certificado de Educação Secundária (GCSE) e o Nível Avançado (Advanced Level ou A Level), ambos reconhecidos como bem mais difíceis que o 11-Plus.

### 3.2.2 Escolas estatais (*state schools*)

As *state schools* (escolas estatais), ao contrário das *public schools*, são inteiramente gratuitas. As *state schools* recebem financiamento por meio de sua autoridade local ou diretamente do governo. Na Inglaterra, essas escolas oferecem curso primário e secundário. É

responsabilidade das escolas estatais fornecer os livros – inclusive os de ER –, cadernos, lápis, borrachas, canetas, etc. No ensino secundário, é necessário adquirir alguns poucos materiais – como caderno de desenho e material para aula de geometria –, mas o básico também é garantido. Já o uniforme escolar deve ser adquirido pelos pais ou responsáveis. Algumas escolas oferecem almoço, dependendo da localidade, mas os alunos podem levar almoço de casa, porém, de modo geral, a maioria das escolas fornecem frutas e leite no horário do lanche.

Entre as escolas estatais, quais as opções que as famílias inglesas têm para matricular seus filhos e qual o lugar do ER nessas instituições? Existem três tipos principais de escolas estatais que oferecem os cursos primários e secundários: as *community schools*, as *foundation schools/trust schools* e as *voluntary aided schools*. Há também três tipos principais de escolas estatais exclusivamente secundárias: as *comprehensive schools*, as *academies* e as *grammar schools*.

Será visto agora algumas características das principais escolas estatais que oferecem os cursos primários e secundários e suas relações com o ER.

### **3.2.2.1 Escola comunitária (*community schools*)**

Trata-se de escolas financiadas exclusivamente pelas autoridades locais (prefeituras) que detêm a posse do prédio e do terreno da escola. Quem administra a escola são os membros do corpo diretivo, que são nomeados de acordo com os critérios dados pelas autoridades locais, formados pelos pais, funcionários da escola, membros da comunidade local e o diretor. Também é da responsabilidade das autoridades locais a elaboração dos critérios que definem a admissão de alunos. As escolas comunitárias seguem o Currículo Nacional.

### **3.2.2.2 Escolas de fundação (*foundation schools/trust schools*)**

As escolas de fundação (*foundation schools*) são todas as escolas antes chamadas escolas controladas (*voluntary controlled*) ou Escolas do Condado (*county schools*). As Escolas de Fundação são escolas financiadas pelo governo central que repassam a verba de manutenção para as autoridades locais. Uma entidade proprietária detém a posse do prédio e do terreno da escola e entre as principais instituições que a compõem encontram-se as igrejas (católica, anglicana, muçulmana, etc), grupos de voluntários (de universidades, instituições de caridade,

comunitários, professores, pais de alunos, etc) e empresas (colégios particulares e investidores da área de negócios em geral).

Quem administra as escolas de fundação são os membros do corpo diretivo, nomeados de acordo com os critérios estabelecidos pela entidade proprietária. Essas escolas possuem uma maior autonomia para decidirem os critérios de admissão de alunos. As escolas de fundação seguem o Currículo Nacional.

### **3.2.2.3 Escolas voluntárias/escolas assistidas voluntariamente (*voluntary aided schools*)**

Muito semelhantes às escolas de fundação, as escolas assistidas voluntariamente são financiadas pelo governo central, que repassa a verba de manutenção para as autoridades locais. Quem administra a escola são os membros do corpo diretivo, nomeados de acordo com os critérios estabelecidos pela entidade proprietária e que detêm a posse do prédio e do terreno da escola. As autoridades locais se responsabilizam por 90% dos custos de manutenção da escola e os 10% restantes ficam sob a responsabilidade da entidade proprietária. Essas escolas também possuem uma maior autonomia para decidirem os critérios de admissão de alunos.

Algumas características das principais escolas estatais que oferecem exclusivamente cursos secundários e suas relações com o ER serão analisadas a seguir.

### **3.2.2.4 Escolas completas (*comprehensive schools*)**

As *comprehensive schools* são as chamadas escolas não seletivas, nas quais todos os alunos podem estudar independentemente de suas habilidades intelectuais ou socioeconômicas. Essas escolas representam um grande avanço democrático na educação inglesa. Elas nasceram nos anos de 1960 como proposta de substituição ao antigo sistema estabelecido pelo Education Act de 1944, que determinava que as crianças a partir dos 11 anos deveriam, conforme suas habilidades intelectuais, ser encaminhadas para escolas determinadas. Na prática, isso significava que as crianças consideradas “mais inteligentes” eram enviadas para as chamadas *grammar schools* e as demais, para as escolas modernas secundárias.

### **3.2.2.5 Academias (*academies schools*)**

As *academies schools* são escolas financiadas pelo Estado, mas estabelecidas e administradas por empresas, grupos religiosos, universidades, clubes de futebol, etc. Antes da

participação dos patrocinadores, essas escolas apresentavam baixos resultados (UNITED KINGDOM, [2020?]).

Ao longo dos diferentes governos, as atuais academias, isto é, as escolas religiosas financiadas pelo Estado, tiveram variadas denominações. Sendo chamadas anteriormente de “escolas eclesiásticas”, “escolas de caráter religioso” e “escola religiosa”, apenas após 2000 passaram a ser oficialmente chamadas de “academias” (JACKSON *et al*, 2014, p. 75).

As academias que são inspecionadas pelo Gabinete de Normas na Educação – Office for Standards in Education (OFSTED) –, instituição que fiscaliza todos os cursos de ER, precisam seguir as mesmas regras sobre admissões, necessidades educativas especiais e exclusões que outras escolas estatais e estudantes.

Em resumo, as *academies schools* são escolas particulares financiadas com dinheiro público, mas que, no entanto, possuem mais controle sobre a forma como elaboram suas atividades do que as escolas comunitárias. Por exemplo, não precisam seguir o currículo nacional e podem definir os seus próprios períodos de aulas. Além disso, podem selecionar até 10% dos alunos que irão estudar na instituição a cada ano, com base em suas aptidões acadêmicas.

Algumas escolas optam por se tornar academias. Se uma escola financiada pela autoridade local for julgada inadequada por OFSTED, então deve tornar-se uma academia.

### **3.2.2.6 As escolas gramaticais (*grammar schools*)**

As *grammar schools*, mais um tipo de escola inglesa, são escolas públicas que selecionam seus alunos com base na capacidade acadêmica. A origem de seu nome remonta ao fato de que originalmente essas escolas tinham por objetivo o ensino de latim, o que atualmente já não mais corresponde a sua função. Em 1998, a legislação britânica determinou que 164 escolas fossem designadas como *grammar schools*, isto é, escolas secundárias academicamente orientadas. Recentemente, muitas escolas gramaticais tornaram-se escolas acadêmicas, mantendo o seu caráter seletivo, mas garantindo sua independência com relação às LEAs.

As *grammar schools*, assim como citado anteriormente, são escolas públicas que selecionam seus alunos com base na capacidade acadêmica. Essas escolas seguem o Currículo Nacional e costumam apresentar um desempenho superior ao das *academias schools*. Para poderem estudar nessas cobiçadas escolas, os alunos devem, no último ano da escola primária, realizar um exame conhecido como 11-Plus, que determinará a entrada ou não desses alunos na instituição. O conteúdo das provas varia de acordo com a região, mas costuma centralizar-

se em questões de Matemática, Inglês e de resolução lógica; ou seja, o ER não está entre as disciplinas que compõem o teste. No entanto, a questão religiosa é um critério presente para a admissão nas escolas gramaticais, que, assim como as católicas, muçulmanas e judaicas, fazem parte do grupo das escolas pagas com dinheiro público e em que as autoridades locais possuem autonomia para criar seus próprios critérios de seleção de alunos, como pode-se observar em alguns exemplos de critérios de admissão em escolas secundárias, como ter irmão(s) já matriculado(s) na escola e morar perto da instituição (UNITED KINGDON, 2014.)

### **3.2.2.7 Escolas de Tecnologia da Cidade (*city technology colleges*)**

São escolas profissionalizantes mantidas e administradas pela iniciativa privada, porém, não cobram mensalidades. São escolas controladas diretamente pelo governo central por meio do Departamento de Educação.

Como o título sugere, a proposta dessas escolas está em oferecer aos alunos do curso secundário conhecimentos práticos e profissionalizantes. As disciplinas com maior destaque na grade curricular são Tecnologia, Ciências e Matemática (UNITED KINGDON, 2014.)

<b>Escolas particulares (<i>Independent schools ou public schools</i>) primárias e secundárias na Inglaterra</b>				
<b>Escola</b>	<b>Financiamento</b>	<b>Administração</b>	<b>Forma de ingresso dos alunos</b>	<b>Curriculum nacional e ER</b>
<i>Independent schools ou public schools</i>	Organizações privadas.  Os pais pagam a mensalidade	Organizações privadas	Aplicam dois exames admissionais: o GCSE e o A Level	Não há obrigatoriedade de seguir o Curriculum Nacional, logo, a maioria não oferece a disciplina de ER em seu currículo.

<b>Escolas estatais (<i>state schools</i>) primárias e secundárias na Inglaterra</b>				
<b>Escola</b>	<b>Financiamento</b>	<b>Administração</b>	<b>Forma de ingresso dos alunos</b>	<b>Curriculum nacional e ER</b>
Escolas comunitárias ( <i>community schools</i> )	Governo local	Autoridade local/corpo diretivo	Exame: 11 Plus	Seguem Curriculum Nacional e o ER (não catequético)

Escolas de fundação ( <i>Foundation schools/trust schools</i> )	Governo central	Autoridade local/corpo diretivo	Exame: 11 Plus	Seguem o Currículo Nacional e o ER (não catequético)
Escolas voluntárias/escolas assistidas voluntariamente/escolas não seletivas ( <i>voluntary aided schools</i> )	Governo central	Autoridades locais/corpo diretivo, com o apoio de grupos religiosos	Exame: 11 Plus	Seguem o Currículo Nacional e o ER (não catequético)

<b>Escolas estatais (<i>state schools</i>) secundárias na Inglaterra</b>				
<b>Escola</b>	<b>Financiamento</b>	<b>Administração</b>	<b>Forma de ingresso dos alunos</b>	<b>Currículo nacional e ER</b>
Escolas completas ( <i>comprehensive schools</i> )	Governo central	Autoridade local/corpo diretivo	Escolas não seletivas	Seguem o Currículo Nacional e o ER (não catequético)
Academias ( <i>Academies schools</i> )	Governo central e grupos religiosos	Empresas, grupos religiosos, universidades e clubes de futebol	Podem selecionar a matrícula de até 10% dos alunos a cada ano com base na capacidade acadêmica.	Não estão vinculadas ao Currículo Nacional, logo, a maioria não oferece a disciplina de ER em seu currículo.
Escolas gramaticais ( <i>grammar schools</i> )	Governo central	Autoridade local, órgão da fundação ou academia de confiança	Altamente seletivas, selecionam os alunos com base em suas capacidades acadêmicas e critérios associados ao histórico familiar e religioso do aluno.  Exame: 11-Plus	Seguem o Currículo Nacional e oferecem ER de acordo com a confessionalidade da escola.
Escola técnica ( <i>city technology colleges</i> )	Governo local	Controladas pelo OFSTED		Não são obrigadas a seguir o Currículo Nacional. A maioria

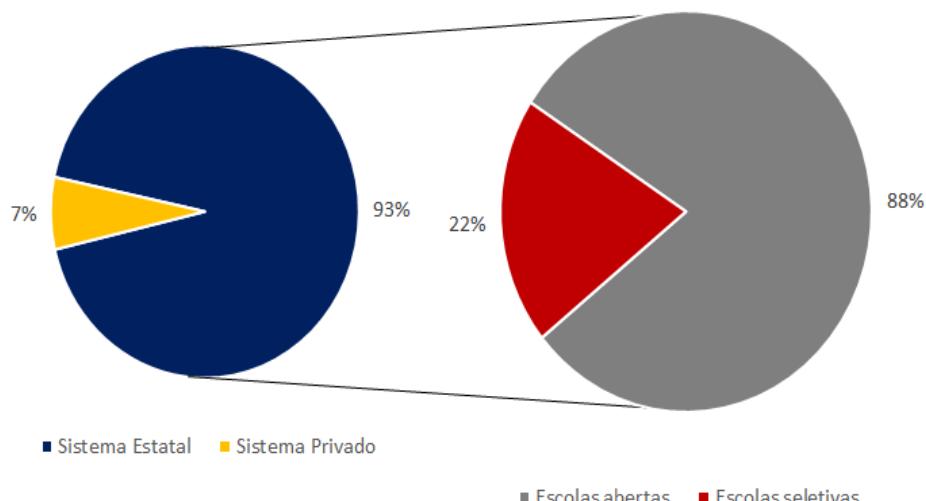
				não oferece a disciplina de ER em seu currículo
--	--	--	--	---

Quadro elaborado pela autora com base em United Kingdom (2014, p. 6).

É possível observar que os sistemas educacionais europeus, de modo particular, na Inglaterra, são formados por uma rede dupla de escolas em estados individuais: existem escolas estatais ou neutras (no Brasil, conhecidas como públicas) e escolas não estatais, divididas em gratuitas e confessionais. No entanto, como foi constatado, a maioria das escolas são financiadas pelo governo central ou local, tendo, portanto, direitos e obrigações iguais.

De acordo com Burke e Pallares-Burke, cerca de 93% das crianças e jovens britânicos em idade escolar encontram-se no sistema educacional estatal, e destes, 88% frequentam escolas secundárias abertas a todos sem restrição, como as *comprehensive schools*, e uma pequena parcela é atendida por escolas seletivas, tais como as *academies* e as *grammar schools*.

**Gráfico 20 – Presença de alunos nas escolas estatais (abertas) e nas escolas privadas (seletivas)**



Quadro elaborado pela autora com base em Burke e Pallares-Burke (2016, p. 151).

### 3.3 O Ensino Religioso e os diferentes tipos de escolas na Inglaterra

Por constar desde 1988 no Currículo Nacional, o ER é considerado uma disciplina obrigatória nas escolas públicas, pois, segundo os idealizadores do artigo, o propósito é

apresentar aos alunos as diversas religiões existentes, para que aprendam a respeitar a diversidade.

Em geral, a realidade das ER nas academias, colégios e escolas na Inglaterra é irregular, indo desde as excelentes às insatisfatórias, o que se evidencia a partir das principais agências de inspeção (JACKSON *et al*, 2014, p. 83). A fiscalização do OFSTED garante que esses objetivos, assim como os demais requisitos mínimos apontados pelo governo, sejam cumpridos em todas as escolas, independentemente do tipo, estão sujeitas à órgão do governo que fiscaliza todas as instituições de ensino na Inglaterra. As inspeções são anuais, podendo as escolas serem classificadas nas seguintes categorias: “excelente”, “boa”, “requer melhoria” ou “inadequada”.

### **3.3.1 Ensino Religioso nas escolas mantidas pelo governo e administradas por Igrejas**

As escolas administradas por igrejas, denominadas *grammar schools* ou escolas gramaticais (católica romana, anglicana, muçulmana, etc), têm a liberdade de ensinar, unicamente, sua religião. Dessa forma, um dos critérios de entrada em uma dessas instituições é a comprovação de que a criança pertence àquela fé. O atestado poderá ser obtido junto a uma autoridade da instituição religiosa (padre, pastor, ministro, rabino, etc) que o aluno frequenta. No entanto, muitas famílias, quando identificam uma melhor *performance* acadêmica em escolas pertencentes a ordens religiosas, acabam optando por tentar uma vaga para a criança/jovem, mesmo não pertencendo àquela fé. Nesse caso, fica a critério da escola aceitar o aluno ou não. A prioridade, no entanto, sempre será dada aos alunos que possam comprovar a filiação religiosa.

### **3.3.2 Ensino Religioso nas escolas mantidas pelo governo sem caráter religioso**

Na Grã-Bretanha, em todas as escolas mantidas pelo governo sem caráter religioso, o ER deve ser ensinado de acordo com o programa de estudos acordado localmente; conforme a religião designada pela escola ou denominação religiosa; ou pela instituição mantenedora. O governo não pode exigir que o ER nas escolas seja fornecido como catecismo ou qualquer outra forma de denominação religiosa específica da escola. Essa proibição, no entanto, não se estende ao estudo de catecismos.

No entanto, quando os pais de qualquer aluno da escola solicitar que o ER seja fornecido de acordo com as disposições contratuais da escola (ou quando não existir qualquer disposição no registro da escola que a caracterize como religiosa), os diretores devem tomar providências para garantir que o ER seja fornecido ao aluno de acordo com a religião relevante durante, no máximo, dois períodos por semana.

Contudo, nas escolas com caráter religioso, quando os pais preferem que os seus filhos tenham um ER de acordo com o programa acordado localmente, e não podem, razoável ou convenientemente, enviar os seus filhos para uma escola com esse programa, o órgão dirigente deve tomar providências para que o ER seja fornecido às crianças dentro da própria escola de acordo com o programa acordado localmente, ao menos que estejam convencidos de que existem circunstâncias especiais que tornam impossível fazê-lo.

### **3.3.3. O ER nas escolas estatais (*state schools*) inglesas e a diversidade religiosa**

O ER geralmente é garantido nas escolas estaduais livres, isto é, escolas não provenientes de grupos religiosos. Porém, nestas, a oferta educacional ética e religiosa não se limita apenas ao curso de ER. Segundo Pajer (2010, p. 453), em alguns Estados, a rede de escolas livres confessionais garante a muitas famílias religiosas uma liberdade de escolha educacional.

Esse sistema, contudo, traz um problema comum na maioria dos países europeus, o que inclui a Inglaterra: se, por um lado, a cultura religiosa de muitos pais é correspondida com precisão, que podem matricular seus filhos em escolas estatais gratuitas; por outro, segundo Pajer (2010), nas escolas públicas, seculares e neutras por estatuto – e que apresentam-se cada vez mais plurais no que diz respeito à identidade religiosa dos alunos que as frequentam, como é possível observar no quadro a seguir –, existe o seguinte dilema, que atravessa décadas na sociedade secularizada, mas que agora reaparece com urgência:

[...] por um lado, há o direito dos pais que reivindicam educação escolar consistente com suas crenças religiosas (crentes) ou filosóficas (agnósticas); por outro lado, há a necessidade imperativa de a escola pública garantir uma educação religiosa básica adequada para todos os alunos, sem discriminação de cultura e religião. (PAJER, 2010, p. 453, tradução nossa)

O autor também demonstra que, mesmo com o crescimento do ateísmo na Europa, a porcentagem de escolas religiosas ainda é alta e que a maioria das escolas religiosas é católica, mas também atende muitos alunos de outras denominações religiosas.

Como analisado no Censo de 2011 (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, 2011), o islamismo é a segunda maior religião praticada na Inglaterra; no entanto, segundo Jackson *et al* (2014, p. 85), o número de escolas muçulmanas independentes privadas é muito inexpressivo, levando a maioria dos jovens muçulmanos a estudarem em escolas estatais.

Ainda segundo o autor, essa realidade tem levado diretores, governadores, professores e funcionários de escolas estatais inglesas a lidar com questões relacionadas à diversidade religiosa. A abertura e acolhida para as especificidades culturais e religiosas dos alunos muçulmanos, descritas a seguir, é uma demonstração desse novo posicionamento:

[...] sensibilidades muçulmanas em relação ao vestuário, à alimentação, à educação sexual e à preferência pelo ensino secundário do sexo único [...] alimentação *halal* disponível nas escolas com grande número de alunos muçulmanos, o *hijab* permitido, os meninos e meninas serem separados no ensino secundário para as aulas de educação física e natação. (JACKSON, 2015, p. 85)

Segundo Pajer (2010), muitas escolas públicas neutras europeias não têm conseguido salvaguardar os direitos de liberdade religiosa tanto das famílias que querem que sua confessionalidade seja desenvolvida no currículo escolar quanto das que não se identificam com nenhuma das tradições apresentadas e que, portanto, reivindicam um curso de ER não confessional.

### **3.4 Exames nacionais e o ER**

#### **3.4.1 Exame 11-Plus**

Trata-se de um exame aplicado entre as escolas primárias e secundárias da Inglaterra aos alunos que possuem por volta dos 11 anos de idade. Os testes são definidos localmente em cada autoridade local ou escola e sua estrutura varia de município para município ou de escola para escola. Ele pode ser aplicado pela autoridade local ou pela escola. Em geral, as provas são de múltipla escolha. No entanto, a questão religiosa é um critério presente para a admissão nas *grammar schools* (confessionais) e nas escolas técnicas e modernas.

Originalmente, esses exames excluíam os candidatos mal-sucedidos da escola secundária, sendo que os que permaneciam seriam preparados para a entrada na universidade. Nos anos 1950 e 1960, após o aparecimento em algumas escolas não seletivas da importância dos Eleven-Plus na determinação de quem poderia eventualmente entrar nas universidades, o número de exames aplicados diminuiu. Os exames do Eleven-Plus foram duramente criticados por determinarem aos 11 anos o futuro escolar de uma criança e suas perspectivas vocacionais. A crítica também estendeu-se à cobrança do pagamento para a realização dos testes, uma vez que acabava por gerar uma elite educacional. Mas foi após pesquisas constatarem a ineficiência do Eleven-Plus para a adequação dos alunos ao tipo de escola correto, que o aumento de críticas a esse exame foi mais contundente (THE EDITORS..., 1998).

### **3.4.2 O Certificado de Educação Secundária e o Ensino Religioso**

No fim dos estudos, na Grã-Bretanha como um todo, os alunos secundários devem realizar os exames nacionais para entrar nas universidades. Esses exames são compostos por cerca de 10 disciplinas principais e eletivas, que englobam Administração, Economia, Música, outras línguas e o ER. Esses exames são necessários para que os alunos possam obter o GCSE, um sistema de exames externos que substituiu os antigos Níveis Ordinários e estes, por sua vez, substituíram o Certificado de Escola. Além disso, tais exames também são organizados e corrigidos por bancas examinadoras independentes. Uma vez aprovados, os alunos podem prosseguir na chamada educação adicional (*further education*), ou, por mais dois anos, seja seguindo cursos técnicos e vocacionais, seja fazendo um curso secundário mais elevado, que culmine nos exames conhecidos como A. Levels, geralmente realizados em três ou quatro disciplinas.

#### **3.4.2.1 Mudanças no Certificado de Educação Secundária e o Ensino Religioso**

Em 2015, as escolas católicas da Inglaterra optaram por ensinar o judaísmo ao lado do cristianismo para as preparações dos exames do GCSE. Essa mudança foi devido às novas regras no GCSE de Educação Religiosa, que passou a exigir que as escolas ensinassem aos alunos duas religiões como parte do exame, em vez de uma.

No entanto, algumas questões chamaram a atenção nessa nova orientação aos exames de GCSE. A primeira diz respeito ao fato de o islamismo ser a segunda maior religião praticada no Reino Unido; a segunda refere-se à representatividade de escolas católicas na Inglaterra e

no País de Gales, uma vez que, para cada 10 escolas, uma é católica, o que, segundo as autoridades locais, promove a composição de até 90% do corpo estudantil por crianças muçulmanas em algumas instituições católicas.

A justificativa para essa escolha, segundo Paul Barber, diretor do Serviço de Educação Católica (CES) – instituição que representa as escolas católicas –, é “para que os nossos alunos possam adquirir uma compreensão profunda da riqueza e amplitude dos 2000 anos de teologia e cultura católica” (ELEFTHERIOU-SMITH, 2015, não paginado). Os representantes das autoridades católicas argumentam que não é porque os alunos não serão examinados por outras fés além do cristianismo e judaísmo que eles não irão aprender outras tradições. No entanto, esses argumentos não convencem os muçulmanos que, assim como Sir Iqbal Sacranie, ex-secretário geral do Conselho Muçulmano da Grã-Bretanha, estão muito decepcionados, pois consideram que esta “não foi uma boa decisão” (ELEFTHERIOU-SMITH, 2015, não paginado).

Outras medidas referentes ao ER foram anunciadas pelo ex-ministro da Educação na Inglaterra Michael Gove, as quais, segundo os pesquisadores da Associação Nacional de Professores de Educação Religiosa (NATRE) e Jackson, que impactaram tanto a disciplina de ER quanto a oportunidade de estudar para os exames do GCSE foram:

- [...] a introdução de um Bacharelado em Inglês (EBacc) que passou a dar prioridade ao estudo de determinadas matérias em mais de 16 exames, sendo o ER excluído de grupo de disciplinas, causando um efeito negativo no número de escolas que oferecem essa disciplina.
- a criação de novas especificações no currículo nacional, mas permissivas em conteúdos didáticos e redução do CitEd. (citizenship education / educação e cidadania)
- pressupondo ter o diretor da escola, conhecimentos prévios sobre a disciplina, o que segundo alguns pesquisadores essa premissa não era garantida; ele passou a poder decidir sobre o conteúdo e a disposição de ER na grade curricular.
- a criação de escolas livres com base na iniciativa local, podendo a partir de então nomearem professores não qualificados;
- uma proporção muito mais elevada de educação e formação de professores passou a ser ministrada em escolas em vez de universidades,

A oferta de instituições para os alunos se formarem como especialistas em ER caiu drasticamente (JACKSON *et al*, 2014, p. 73).

Pode-se observar que o diálogo proposto pelas autoridades da educação tanto da França quanto da Inglaterra é com a comunidade judaica, mesmo reconhecendo que, em termos percentuais de adesão religiosa, essa denominação seja bastante inexpressiva em ambos os países, pois tanto na Inglaterra quanto na França apenas 1% da população se considera judia.

Assim, o curso de ER na Inglaterra, uma vez que abre mais espaço para o estudo de religião com pouca representatividade na sociedade, deixa em um segundo plano a segunda maior denominação religiosa presente no país: o Islã.

Além disso, essa incorporação do judaísmo ao exame no GCSE provocou uma nova demanda de produção de conteúdos e de materiais didáticos, que serão analisados nos próximos itens.

**Tabela 4 – Exames nacionais: fases e aplicação de testes**

Estabelecimentos	Principais avaliações	Disciplinas cobradas nos exames
Ensino Fundamental I	Testes nacionais (11 anos) 11-Plus	O exame costuma centralizar-se em questões de Matemática, Inglês e de resolução lógica,  O ER não faz parte da prova.
Ensino Fundamental II	GCSE (16 anos)	Inglês, Matemática, Desenho, Tecnologia, Francês ou Alemão, Biologia, Química, Física, História e Geografia Disciplinas eletivas: Administração, Economia, Música, outras línguas e ER
Ensino Médio	Subsidiário avançado – Advanced Subsidiary (AS) –, primeiro ano do curso de nível avançado  Nível avançado – advanced level (A2) Nível avançado do GCSE – segundo e último ano do nível avançado	Três ou quatro disciplinas

Fonte: Adaptado de United Kingdom ([2020?]).

### **3.5 Cultos coletivos: um desafio para o Ensino Religioso**

O culto coletivo tem sido, durante séculos, uma característica da maioria das escolas no Reino Unido. Inglaterra, Irlanda do Norte, País de Gales, de acordo com suas legislações, devem organizar o culto coletivo, diferentemente da Escócia, em que a legislação indica a observância religiosa, ao invés do culto coletivo.

A posição geral sobre o culto coletivo nas escolas inglesas é exposta no Manual do Governador do Departamento de Educação, que determina que todas as escolas mantidas sem

um carácter religioso designado devem proporcionar um ato diário de culto coletivo amplamente cristão para os seus alunos. Nas escolas comunitárias e fundações não religiosas, o líder executivo e a direção da escola são os responsáveis por organizar e organizar o culto coletivo. Em escolas com ajuda voluntária, escolas CR e escolas de fundação designadas com um carácter religioso, o Conselho Diretor é responsável por organizar o culto coletivo de acordo com a escritura de confiança ou designação religiosa da escola.

Em algumas escolas mantidas pelo Estado, mas sem um carácter religioso designado e em que a maioria dos alunos não possui nenhuma pertença religiosa, o Conselho de Administração pode julgar não ser apropriado o culto coletivo e cancelá-lo. O líder executivo pode solicitar ao SACRE que o caráter amplamente cristão da escola seja substituído por um culto coletivo de outra fé e deve consultar o Conselho antes de realizar esse pedido. Estudantes do Sixty Forms, período escolar em que os alunos têm cursos avançados (A-Level) de dois anos (12º e 13º anos), também podem optar por participar de cultos coletivos (LONG; LOFT; DANECHI, 2019).

### **3.5.1 Culto coletivo e a Lei de 1944**

No entanto, foi apenas em 1944 que a Lei da Educação tornou o culto coletivo escolar um requisito legal. A Lei de 1944 exigia que o dia escolar começasse com um culto coletivo, envolvendo todos os alunos registrados; a exceção seria apenas para aqueles alunos que os pais tivessem solicitado a sua retirada da atividade. Com relação aos alunos a partir dos 16 anos de idade, a lei considera que eles “podem escolher por si próprios a não participar no culto coletivo, se assim o desejarem. Contudo, não podem optar por não receber educação religiosa sem o consentimento dos pais até aos 18 anos de idade” (UNITED KINGDOM, 2012, não paginado, tradução nossa). A Lei de 1944 também estabelecia que todos os alunos tinham de ser reunidos em um mesmo espaço da escola, ao menos que as instalações do prédio não fossem favoráveis. Esse requisito foi reafirmado e modificado na Lei de Reforma da Educação de 1988 e na Lei da Educação de 1993.

### **3.5.2 Culto coletivo e a Lei de Reforma de Educação de 1988**

Por sua vez, a Lei de Reforma de Educação de 1988 continuou a exigir que o culto coletivo fosse diário, porém, retirou as exigências de que o culto fosse no início do dia e de que todos os alunos de cada escola fossem reunidos em conjunto no mesmo espaço, o que implicou que cada escola poderia escolher a melhor forma e horário para realizá-lo.

Na Lei de 1944 não ficou estabelecido que o culto coletivo deveria ser cristão. Para alguns, isso se deve ao fato de essa prática já estar implícita nas escolas e mais de acordo com o perfil indicado pela legislação, que traz a ênfase no estudo do Cristianismo pelo ER. No entanto, a Lei de 1988, além de manter o culto coletivo nas escolas, também frisou que este deveria ser “total ou principalmente de caráter amplamente cristão” (HMSO 1988, Seção 7.1), refletindo as amplas tradições da crença cristã, sem ser distintivo de qualquer denominação em particular.

Para Jackson *et al* (2014, p. 86), essa alteração na lei se deu devido ao receio de que o culto cristão nas escolas assumisse um caráter corporativo. Nesse momento, é importante ressaltar a diferença entre culto coletivo e culto corporativo. O culto coletivo escolar pressupõe que não existe unanimidade de opinião sobre questões religiosas, não devendo fazer suposições sobre o compromisso dos alunos religiosos ou seculares. Implica comprometer-se com a elaboração de um culto mais flexível e que considere a diversidade e a pluralidade religiosa. Já o culto corporativo está relacionado a um grupo de pessoas unidas em grande medida por uma crença comum e uma prática de fé partilhada (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1994).

Ainda segundo Jackson (2015, p. 86), embora essa mudança tenha contado com a representação acadêmica e profissional, incluindo a iniciativa do REC, da National Association of Standing Advisory Councils on Religious Education – Associação Nacional dos Conselhos Consultivos Permanentes de Ensino Religioso (NASACRE) – e da Rede Inter-Fé, tanto a lei quanto a orientação continuam em vigor. Nenhum ministro da Educação dos governos conservadores ou trabalhistas considerara correto e viável a alteração dessa legislação ou mesmo a abolição desses dois tipos de culto, mesmo considerando as mudanças ocorridas em outras partes da Europa.

A lei de 1988 permitia que o culto coletivo diário não fosse enfaticamente cristão nos casos em que os antecedentes familiares dos alunos o considerassem inadequado. Uma escola, contudo, poderia oferecer culto alternativo se não fosse de caráter denominacional e não envolvesse despesas adicionais (HMSO 1988, Seções 9.1, 9.3). Nos termos do acordo de

financiamento das escolas com a Secretaria de Estado da Educação, todas as academias precisam fornecer culto coletivo para todos os seus alunos. A lei abre uma exceção para as escolas que são mantidas voluntariamente ou com subsídios equivalentes; nesses casos, os governadores têm a responsabilidade de organizar o culto coletivo após consulta com o diretor da escola. O culto coletivo nas escolas voluntárias pode estar na tradição da religião ou denominação que a fundou, seja ela anglicana, católica romana, judaica ou muçulmanas (HMSO 1988, Seção 6.3a). Por exemplo, “nas escolas anglicanas seria habitual encontrar culto que reflita a prática e crença da Igreja de Inglaterra, tal como se encontra na Bíblia, nos credos da igreja cristã e no Livro de Oração Comum” (WEBSTER, 2005, p. 167) O perfil denominacional das escolas geralmente está associado a uma igreja ou capela local e ao seu clero.

Os professores têm uma certa flexibilidade para organizarem o culto coletivo, podendo levar em conta o perfil da turma, os conteúdos abordados e os espaços da escola. No entanto, essa flexibilização deve estar de acordo com os artigos estabelecidos pelas Leis de 1988 e de 1993, embora a participação do culto coletivo faça parte de todos os contratos dos professores (HMSO 1988, Seção 10.1). Ao SACRE cabe o apoio e a revisão do culto coletivo nas escolas, uma vez que “o SACRE tem um mandato legal para aconselhar a autoridade local sobre o ensino religioso a ser dado de acordo com um programa acordado e para apoiar a prestação efetiva de culto coletivo” (UNITED KINGDOM, 2012, p. 1).

### **3.5.3 Críticas negativas e positivas ao culto coletivo nas escolas inglesas**

O culto coletivo nas escolas, principalmente estatais, na Grã-Bretanha é um tema controverso, suscitando diferentes pontos de vista. Em síntese, os principais pontos críticos com relação à legislação sobre o culto coletivo, segundo Webster (2005, p. 169) são: 1) ao invés de o culto ser uma atividade compulsória, deveria ser uma atividade voluntária, pois ser obrigatoriamente conduzido é uma postura contrária aos valores de liberdade e respeito que as escolas procuram desenvolver com os alunos; 2) quando o culto assume uma postura confessionalista, desenvolvendo uma prática de doutrinação e do cultivo da fé, passa a ser inadequado a uma educação moderna; 3) o fato de a legislação de 1994 definir o culto coletivo como amplamente cristão, confere ao culto “um estatuto especial a Jesus Cristo” (DFE 1994a,

p. 21), podendo implicar que a escola se torne uma extensão da Igreja cristã, correndo-se o risco de os alunos que não pertencem a designação cristã serem desrespeitados; e 4) deve ser dada mais ênfase à qualidade do culto, e não à quantidade, no caso das escolas que o mantêm diariamente.

Ainda segundo o autor, são exemplos de porque as inspeções do OFSTED demonstram que a maioria das escolas secundárias não cumprem os requisitos legais para o culto coletivo. Raramente as escolas secundárias reúnem diariamente a escola inteira para o culto coletivo, agrupando normalmente apenas alguns alunos e professores.

Por outro lado, existem aqueles que concordam com a justificativa da Lei de Educação 1944 ao considerarem o culto coletivo nas escolas, inclusive nas estatais, uma “oportunidade de levantar questões importantes de significado e valor para os seus alunos” (WEBSTER, 2005, p. 167, tradução nossa).

O culto coletivo nas escolas deve ter como objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de adorar a Deus, considerar questões espirituais e morais e explorar as suas próprias crenças; encorajar a participação e resposta, quer por meio do envolvimento ativo na apresentação do culto, quer por meio da escuta e adesão ao culto oferecido; e desenvolver o espírito comunitário, promover um *ethos* comum e valores partilhados; e reforçar atitudes positivas. (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1994, p. 20, tradução nossa)

Os principais argumentos levantados pelos defensores do culto coletivo nas escolas são relativos ao aspecto moral da atividade, que consiste, em síntese, em assegurar que os jovens desenvolvam os seus próprios valores, de modo a considerarem a importância da amizade e do cumprimento dos deveres enquanto cidadãos, assumindo uma postura de compromisso com a comunidade escolar; ajudando os alunos a identificarem e a pensarem sobre a dimensão espiritual da vida; e proporcionando uma reflexão sobre o “Além, que por vezes se chama Deus e por vezes o Absoluto, o Real ou o Absolutamente Misterioso. Este Além pode ser ponderado por meio do silêncio, da autorreflexão, da música, da criação artística, das escrituras, da oração, da poesia e dos hinos” (WEBSTER, 2005, p. 170, tradução nossa).

Segundo Jackson (XX), nas faculdades e academias de cunho religioso, a questão do culto coletivo, tanto na lei quanto na prática comum, continua, em grande medida, incontestada. Atualmente, verifica-se um aumento da pressão no sentido de se ter em conta a presença de alunos de diferentes origens religiosas nas instituições.

No entanto, grupos formados por acadêmicos de diferentes áreas – como educadores, advogados, filósofos e sociólogos – têm questionado cada vez mais o lugar do culto coletivo e da observância religiosa nas escolas estatais e quais os interesses legítimos do Estado em tais assuntos. A confessionalidade do Estado, assim como o seu financiamento às escolas estatais, dá à escola o direito dessa imposição religiosa unidenominacional, mesmo em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural?

A comunidade escolar também apresenta suas críticas e questionamentos com relação à imposição dos cultos coletivos nas escolas estatais: consideram um equívoco estabelecer como objetivo que os alunos ouçam e participarem do culto coletivo; que desenvolvam o espírito comunitário; e que promovam uma ética comum e valores partilhados. Trata-se de objetivos muito amplos, que devem estar presentes em todo currículo, e não exclusivamente no culto coletivo. Além disso, também seria melhor considerar tais objetivos como consequências secundárias do culto do que como objetivos primários. Considera-se também o objetivo de “reforçar atitudes positivas” extremamente vago, pois não há aí uma definição da expressão “atitude positiva”, nem de seu referencial acadêmico ou designação religiosa. Segundo alguns críticos mais veementes, a questão mais aguda relacionada ao culto coletivo é este ser fundamentado em legislações em que as escolas são obrigadas a, de acordo com Webster (2005, p. 171-72), “dar aos alunos a oportunidade de adorarem a Deus”. Ainda segundo o autor, os cultos realizados nas escolas estatais, principalmente, devem ser de natureza coletiva e não corporativa, uma vez que a primeira deve estar mais comprometida com a diversidade étnica e a pluralidade religiosa, ao passo que a segunda, realizada nas respectivas comunidades religiosas, tem como princípio a doutrinação.

## **Capítulo 4 – Análise da Coleção de Ensino Religioso “Fé Viva”: resultados empíricos e reflexões teóricas**

O material didático escolhido para a análise foi a Coleção Fé Viva (Living Faiths), elaborada pela editora Oxford (LIVING FAITH, 2013). Os critérios para a escolha do material didático são: foco na fase-chave 3; representatividade no mercado editorial inglês, sendo trabalhado com os alunos das escolas estaduais e as mantidas pelo governo que desenvolvem o curso de ER; atendimento às categorias de análise elaboradas para o presente trabalho, mesmo considerando que as fontes apontam de forma dialógica os caminhos da pesquisa, o que de fato aconteceu, e acesso a todo material físico e digital, para que fosse possível analisar toda a coleção de maneira sistemática a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da CR; e elaboração do material após as principais mudanças legislativas associadas à Educação, especificamente ao currículo de ER, e após o Censo de 2011, pois isso torna possível observar como epistemologicamente o material se posiciona mediante essas novas realidades.

Para análise desse material, foi feito um recorte histórico e espacial, com foco nas abordagens históricas, religiosas e legislativas que delinearam o perfil do ER a partir da virada do século XX para o XXI. Trata-se de uma pesquisa pautada por um método qualitativo, pois, evidentemente, o universo de produção didática de ER para a fase-chave 3, equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil, no recorte temporal determinado, vai além da coleção escolhida.

No entanto, ressalta-se que o exercício de analisar parte da coleção a partir da metodologia da Ciência da Religião de forma sistemática, problematizadora e com análises e proposições críticas ao material permite que essa metodologia seja aplicada em outras pesquisas, a exemplo da dissertação de mestrado.

A análise da coleção Fé Viva tem como objetivo central identificar a epistemologia que rege esse material. Ou seja, buscou-se identificar se o material é embasado por uma epistemologia teológica/anglicana, da CR ou interdisciplinar, que ora caminha com a CR, ora com a Teologia, Filosofia e Ciências Sociais. A epistemologia do material ajuda a traduzir o lugar e o papel do ER na sociedade inglesa no século XXI.

Enfrentado o primeiro desafio da elaboração das categorias de análise da coleção fundamentada nos princípios da Ciência da Religião, partimos para o próximo desafio acadêmico extremamente difícil: aplicação das categorias de análise na leitura dos materiais.

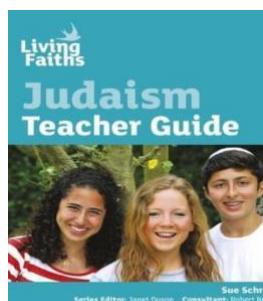
Essa etapa da pesquisa exige uma postura de vigilância constante, para que sejamos fiéis, como afirma Usarski (2018), aos dois fundamentos epistemológicos cruciais à Ciência da Religião:

(a) o compromisso com a descrição dos nossos objetos sem interferência das posições extra-acadêmicas do pesquisador; e (b) a análise dos dados levantados em uma atitude norteada pelo princípio de indiferença ideológica. (USARKI, 2018, p. 73)

#### **4.1 Conhecendo a coleção “Fé Viva”**

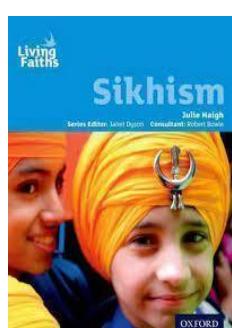
A coleção é composta por seis livros sendo que cada um aborda uma religião: cristianismo, hinduísmo, judaísmo, islamismo, budismo e sikhismo. Trata-se de religiões que, de acordo com a legislação, devem ser trabalhadas durante a formação dos alunos no fase-chave 3. A coleção tem como editora Janet Dyson, professora e consultora de ER, e Robert Bowie também consultor, professor e autor de livros voltados às temáticas relacionadas ao ER. Juntos, lideraram uma equipe de autores/professores: Mark Constance, Julie Haigh, Stella Neal, Sue Schraer e Neera Vyas.

**Figura 3 – Capa do livro “Judaísmo”**



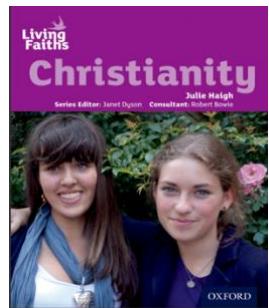
Fonte: Living Faith (2013).

**Figura 4 – Capa do livro “Sikhismo”**



Fonte: Living Faith (2013).

**Figura 5 – Capa do livro “Cristianismo”**



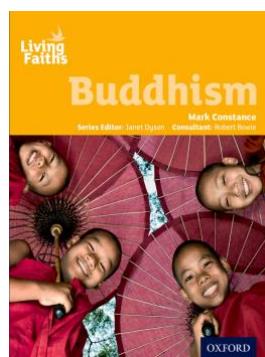
Fonte: Living Faith (2013).

**Figura 6 – Capa do livro “Islamismo”**



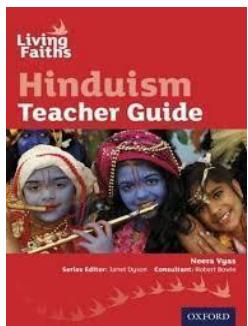
Fonte: Living Faith (2013).

**Figura 7 – Capa do livro “Budismo”**



Fonte: Living Faith (2013).

**Figura 8 – Capa do livro “Hinduísmo”**



Fonte: Living Faith (2013).

Título do livro (em tradução nossa)	Autores	Editora	Coleção e ano	Editores
Judaísmo	Sue Schraer	Oxford	Living Faiths (2013)	Janet Dyson e Robert Bowie
Cristianismo	Julie Haigh			
Islamismo	Stella Neal			
Hinduísmo	Neera Vyas			
Budismo	Mark Constance			
Sikhismo	Julie Haigh			

Quadro elaborado pela autora com base na coleção Fé Viva.

A editora disponibiliza os mesmos seis livros na versão on-line, via Kerboodle Book, mais utilizada em casa pelos alunos para fazerem as tarefas e trabalhos, e uma outra versão na mesma plataforma, mas mais estendida e com lições, recursos e avaliações. O Kerboodle contém uma grande quantidade de filmes relacionados aos temas desenvolvidos em aula, lições, jogos, um pacote de avaliação, atividades interativas, etc. Cada opção fica disponível mediante uma licença anual para professores e alunos (LIVING FAITHS, 2013).

#### 4.1.1 Perfil acadêmico da equipe editorial e os objetivos da coleção "Fé viva"

Conhecer o perfil acadêmico de Janet Dyson e Robert Bowie ajuda a compreender a linha teórica e metodológica que os livros da coleção escolhida para análise desenvolvem. Ambos são professores de ER no ensino secundário e de disciplinas afins ao ER e à área da educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ambos possuem formação em Ciência da Religião, desenvolvem pesquisas voltadas para o campo da pluralidade religiosa, direitos humanos, ética e estudo das religiões a partir da leitura sistemática de textos e obras de arte. Janet e Robert possuem também uma larga experiência na elaboração de materiais didáticos de ER. Um dos aspectos centrais dessa coleção e que, segundo os editores, justifica seu nome, é que todos os volumes iniciam com a seção “Conheça as famílias!”, espaço em que são apresentadas três famílias do Reino Unido pertencentes à mesma religião título do volume, porém, de vertentes diferentes. Essas famílias permanecem presentes no decorrer do livro, expondo seus pensamentos e pontos de vista sobre vários temas cobertos pelo volume. Outro aspecto que merece atenção é que, a partir dos textos e das atividades, os autores, além de propor debates sobre temas atuais e polêmicos, provocam os alunos a refletirem sobre a relevância do ER em suas formações.

A coleção compromete-se com os alunos e familiares a capacitar os alunos para o GCSE. Esse compromisso justifica, segundo editores e autores, a busca da coleção em oferecer para a fase-chave 3 um material consistente em termos acadêmicos com relação às propostas curriculares de ER.

Exemplo das famílias que abrem a coleção.

**Figura 9 – Conheça as famílias**



Fonte: Schraer (2013, p. 5).

A figura mostra três famílias judaicas residentes no Reino Unido. A primeira família – família Reznik – vive no norte de Londres e representa a vertente ortodoxa moderna do judaísmo. Já a segunda – família Morris – vive em Londres e representa a vertente reformista do judaísmo. Por fim, a família Walton vive em Hertfordshire, localizado no condado do sul da Inglaterra, e representa a vertente liberal do judaísmo (SCHRAER, 2013, p. 5).

#### **4.1.2 Conhecendo a estrutura da coleção “Fé viva”**

Todos os livros têm exatamente o mesmo número de páginas (80). Eles são divididos em cinco capítulos, sendo uma temática para cada capítulo, comum a todos os volumes. Todos os capítulos nos diferentes volumes possuem mais ou menos o mesmo número de páginas, variando entre duas e quatro páginas. A estrutura de cada página também segue o mesmo padrão em todos os volumes. Esses dados são relevantes, pois, a princípio, demonstram uma equidade com relação à configuração e diagramação dos diferentes volumes – ou seja, religiões –, desde o número de páginas até o desenvolvimento das mesmas temáticas de cada capítulo .Cada capítulo, por sua vez, é subdividido em seções mais curtas, que geralmente contêm material para ser trabalhado em uma aula simples ou dupla.

Os livros começam abordando família, religião e crença religiosa. Em seguida, passam para um estudo da religião das diferentes vertentes dentro da própria religião, com base nas fotos da família, a partir das quais é possível observar as diferenças nos vestuários, adereços, cortes de cabelo e, consequentemente, aspectos particulares de suas fés .Os primeiros capítulos falam sobre a concepção de Deus para cada religião, os livros sagrados, a formação destes, mitos do grupo religioso, concepções de pós-morte, cerimônias e festividades. Por fim, os capítulos 3 e 4 tratam das questões mais atuais relacionadas às religiões.

Nas escolas estaduais, os livros são disponibilizados pelo governo. Eles não são consumíveis, logo, as atividades devem ser desenvolvidas no caderno ou em outro espaço determinado pelos professores. Os alunos não levam o livro para casa, pois lá os acessam via Kerboodle.

Conhecer a estrutura de uma coleção didática é fundamental para compreender as ferramentas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento das temáticas e o lugar do aluno nesse processo de ensino-aprendizagem. Os itens que compõem a estrutura da coleção também foram essenciais para nortear as categorias de análise sistemática da obra. Essa proposta

implica abordar o estudo das religiões a partir de um viés científico, fundamentado em algumas áreas do conhecimento.

#### **4.1.3 Conhecendo as seções da coleção “Fé Viva”**

**Iniciar:** Como o nome sugere, é a seção que inicia o diálogo com os alunos, geralmente a partir de imagens da abertura do capítulo, sensibilizando-o sobre a temática que será desenvolvida e convidando-o à reflexão.

**Palavras úteis:** É a seção que define os termos-chave que aparecem em negrito para ajudar a entender facilmente as definições. Os significados das palavras também são definidos no glossário.

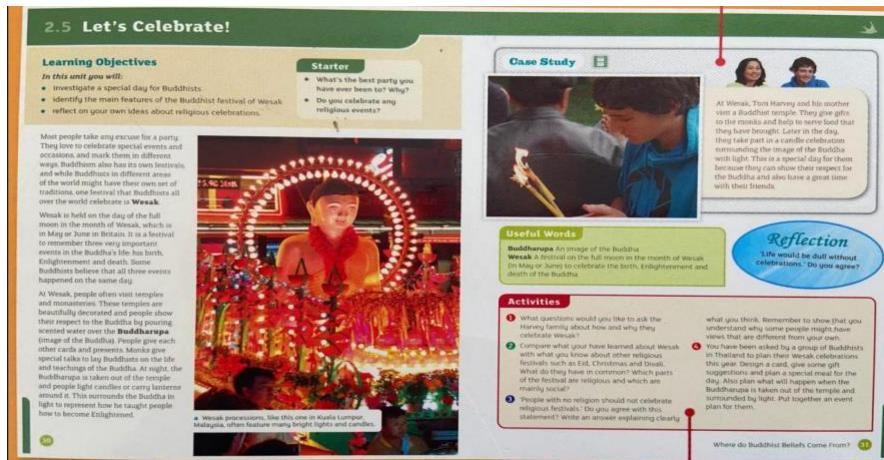
**Estudos de caso:** A partir da apresentação de estudos de caso, a seção traz os pontos de vista de jovens e suas famílias, de diferentes vertentes religiosas, sobre como a fé deles afeta o modo como vivem e as decisões morais e éticas que tomam. De acordo com os editores, o objetivo é convidar os alunos a refletir sobre “o que significa ser de determinada religião na Grã-Bretanha do século XXI” (LIVING FAITHS, 2013, p. 4).

**Reflexão:** Essa seção convida os alunos a refletir sobre o que aprenderam no capítulo e sobre as crenças e práticas dos outros; e a formular seus próprios posicionamentos a partir de tais questões.

**Atividades:** No fim de cada subitem, desenvolvido em páginas duplas, são propostas perguntas e atividades, que são codificadas por cores para identificar as três disciplinas pertencentes às Ciências Humanas – Teologia, Filosofia e Ciências Sociais – que norteiam as atividades do ER, isto é, formas, olhares, leituras e possibilidades de como explorar a diversidade encontrada dentro e entre as religiões. São elas:

- Vermelho – Esse conjunto de questões propõe o ato de pensar como um teólogo e focam a compreensão da natureza da crença religiosa, seu simbolismo e significado espiritual.
- Azul – Essas questões propõem o ato de pensar como um filósofo e focam a análise e o debate de ideias.
- Verde – Por fim, essas questões propõem o pensar como um cientista social e concentram-se em explorar e analisar por que as pessoas fazem o que fazem e como suas crenças afetam suas ações (LIVING FAITHS, 2013, p. 4).

**Figura 10 – Seções da coleção “Fé Viva”**



Fonte: Constance (2013, p. 30-31).

**Avaliação:** No fim de cada capítulo, há uma tarefa de avaliação final cujos objetivos são ajudar o aluno a perceber e avaliar seu próprio aprendizado e os pontos que ainda precisam estudar mais (LIVING FAITHS, 2013, p. 4). As atividades dessa seção não foram analisadas nesta pesquisa, pois entende-se que, para que isso fosse possível, seria necessário um estudo com metodologias e referenciais teóricos específicos sobre questão da avaliação no Ensino Religioso, tema que, embora importantíssimo, não é foco deste trabalho.

#### 4.1.3 Conhecendo os ícones

Os ícones indicam como os alunos podem compartilhar aspectos da vida diária por meio de filmes e áudios. Trata-se de uma ferramenta que possibilita aos alunos a reflexão sobre as próprias experiências religiosas ou visão secular do mundo. Os ícones também proporcionam uma maior interatividade dos alunos com o material, assumindo uma postura mais protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 11 – Chave para os ícones**



Fonte: Living Faith (2013, p. 4).

Tradução da legenda dos ícones: Galeria de imagens – Áudio – Filmes – Planilha – Atividade interativa.

## 4.2 Categorias para análise da coleção “Fé Viva”

Dando continuidade às análises de livros didáticos de ER iniciada no mestrado, mantive no doutorado a mesma metodologia, porém, revista e ampliada de acordo com a nova fonte: os seis volumes dos livros didáticos de ER dessa coleção inglesa. Enquanto cientista da religião, propus a mim mesma a buscar o aprimoramento do exercício da análise de materiais didáticos voltados para o ER, a partir do exercício de transposição teórica e metodológica da Ciência da Religião, visando a uma abordagem neutra, não comprometida por nenhum tipo de confessionalidade e capaz de levantar problematizações e análises críticas pertinentes ao contexto histórico e religioso em que o material está inserido.

Uma das importantes características da metodologia da Ciência da Religião que procura-se desenvolver na presente análise é o que Greschat (2005, p. 151-157) define como sendo a de um “especialista da religião”, e não como a de um “especialista ingênuo”, postura que, ainda segundo o autor, alguns teólogos adotam. Nesse sentido, não se privilegia nenhuma das religiões presentes na coleção e busca-se traduzir da forma mais autêntica possível o que está sendo apresentado.

Na mesma perspectiva que Greschat (2005), Soares (2010, p. 66) afirma que, diferentemente do teólogo, o cientista da religião está preocupado com a “tal Realidade fundante” e com a “dimensão afetivo-axiológica” do objeto deve estar voltado para as questões empíricas deste objeto e para os “fatos reais” (USARSKI, 2006, p. 126). Em entrevista, Usarski (2006) enfatiza o caráter empírico da Ciência da Religião:

Ou seja, a divergência mais marcante é que cientistas empíricos não trabalham com conceitos metafísicos. Quer dizer, eles não levam em conta um nível extra - empírico. Isso não significa que neguem a existência dessa dimensão do “ser”, mas tomam a posição metodológica em que se considera científicamente irrelevante a questão sobre a “última realidade”, sobre “o absoluto”, sobre algo que transcende as esferas “relativas” (USARSKI, 2006, p. 129).

Além do caráter empírico da Ciência da Religião, Passos e Usarski (2013, p. 20) também enfatizam uma outra importante característica metodológica que o cientista da religião deve assumir, que é a busca pela “abstinência de julgamento da suposta qualidade dos fenômenos religiosos investigados”. De acordo com Greschat (2005), Soares (2010) e Usarski (2006), o cientista da religião só conseguirá ler seu objeto e compreendê-lo em sua amplitude e “verdade” se tiver essa postura de “abstinência de julgamento” ou de “espectador indiferente”.

No presente trabalho de pesquisa, busquei ser esse “espectador indiferente” diante da coleção de ER, não no sentido de desprezar o seu conteúdo, mas no sentido apresentado pelos autores acima, isto é, promovendo que as obras falassem por si mesmas, fazendo uma análise objetiva e tentando evitar julgamentos, mas procurando traduzir autenticamente o que é posto.

Desse modo, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Ciência da Religião, dos cinco critérios elaborados para a análise das coleções do Brasil no mestrado, que estão listados a seguir, quatro foram mantidos, com suas respectivas alterações diante da nova fonte. Além disso, foi criada uma nova categoria intitulada “Não normatividade no estudo das religiões”. Os critérios são os seguintes:

- 1) Precisão histórica
- 2) Lugar de onde se fala sobre religião (*outsider/insider*)
- 3) Precisão conceitual
- 4) Iconografia
- 5) Não normatividade no estudo das religiões

#### **4.2.1 Precisão histórica**

Na coleção de ER, será verificado se estas estão atentas ao dinamismo histórico das religiões ou se estão trabalhando as religiões de maneira descontextualizada. Sabe-se que muitas obras não atualizam ou contextos religiosos, como se não fossem resultado de um processo histórico e como se fossem dissociados do tempo e do espaço. Mesmo conscientes de que na maioria das vezes são necessários muitos anos – até mesmo séculos – para que haja mudanças na religião, considera-se importante que os livros didáticos apontem esta

historicidade, pois, segundo Greschat (2005, p. 27), é o “equilíbrio entre passado e presente, dado pela mudança [...], que mantém vivas as religiões”.

O autor também enfatiza que cabe ao cientista da religião libertá-la dos singulares “ismos” – como em “cristianismo”, “budismo”, “hinduísmo”, etc. –, pois estes estabelecem, segundo ele, parâmetros fixos, que não correspondem ao que de fato é a religião, mas sim a uma miragem dela. É fundamental que as mudanças nas religiões sejam demarcadas nos livros didáticos, pois só assim a religião será conhecida de forma pulsante por seus leitores, isto é, professores e alunos.

#### **4.2.2 Lugar de onde se fala sobre religião (*outsider/insider*)**

Engler e Gardiner (2010) reconhecem as diferenças básicas entre as possibilidades de conhecimento *insider* e *outsider*; e a importância dessas distinções para as Ciências Humanas e Sociais. De acordo com os autores, as diferenças podem ser resumidas em:

É inegável que os membros de certos grupos ou camadas sociais – os que estão “*inside*”, isto é, os “de dentro” – têm acesso privilegiado ao conhecimento, aos recursos e à autoridade. Os que estão “*outside*”, isto é, os “de fora”, pelo mesmo motivo, têm menos acesso. (ENGLER; GARDINER, 2010, p. 90)

No entanto, a relação *insider* e *outsider* pode vir a ser um falso problema, dependendo como o cientista da religião se relaciona com o seu objeto. O problema está em considerar que somente os *insiders* têm o acesso verdadeiro ao conhecimento religioso dentro das suas próprias religiões. Um corolário é que um cientista da religião, se não for membro da religião que estuda, está se enganando ao achar que pode dizer alguma verdade sobre este assunto (ENGLER; GARDINER, 2010, p. 90).

A ideia de que só quem é “de dentro” da religião tem o conhecimento e pode falar sobre ela é o grande problema para o trabalho científico religioso. Dependendo do tipo de *insider*, o acesso a esse conhecimento pode ser ainda mais prejudicado. De acordo com Engler e Gardiner (2010), existem duas possibilidades com relação ao insiderismo, que eles denominaram de “relativo” e “absoluto”:

O *insider* relativo apenas confirma o que todo pesquisador já tem consciência, que consiste no fato de que existem pessoas que possuem mais conhecimento do fenômeno religioso, pois fazem parte dele, estão do “do lado de dentro” da experiência. Nesse caso, o

desafio é metodológico, ou seja, cabe ao cientista da religião estabelecer uma trajetória de pesquisa que possa acessar o *insider*, a fim de obter informações distintas e privilegiadas.

Para o presente trabalho de pesquisa, é importante considerar, ao analisar os livros didáticos de ER, de qual lugar os autores estão apresentando a(s) religião(ões), isto é, se falam *insider* ou *outsider*, e o quanto este lugar contribui ou não para a conhecimento da religião apresentada no material didático.

O objetivo ao selecionar esse critério para a análise das obras didáticas é identificar a posição dos autores e analisar criticamente o conteúdo de sua apresentação da religião, a fim de verificar se a posição destes compromete o conteúdo apresentado, ou se, pelo contrário, a riqueza de informações que possuem, seja como *insider* ou *outsider*, colabora para o conhecimento da religião estudada.

Para Oliveira (1998), a relação entre o *insider* e o *outsider*, denominados em seus trabalhos de “o grupo em si” e o “observador”, também deve ser dialógica, pois o trabalho de pesquisa que considera apenas um dos lados é menos rico do que o que considera ambos.

#### **4.2.3 Precisão conceitual**

Este critério foi adotado para a análise dos livros didáticos por reconhecer a importância da Ciência da Religião em manter uma postura vigilante e extremamente crítica diante do uso inadequado de termos associados ao universo religioso, na tentativa de garantir um respeito a todas as tradições religiosas.

A vulgaridade com que alguns termos considerados sagrados para determinada religião são utilizados em situações seculares são tão constrangedores a ponto de gerar desde situações delicadas até incidentes diplomáticos. Usarski, citando Tworuschka, cita alguns exemplos desse uso inapropriado de termos religiosos em situações cotidianas:

Por exemplo, se nós queremos suprimir certas instituições estabelecidas, dizemos que abatemos “vacas sagradas”, e com isso ofendemos o hinduísmo [...]. Outros exemplos como “O Maracanã é o templo do futebol”, ou “Imola é a Meca da Fórmula I”, segundo Tworuschka, demonstram a banalização dos termos religiosos: “Deve-se ter consciência de que tal termo designa o santuário do Islã. A fala sobre Meca [...] é repugnante para muçulmanos, para não dizer que, nestes casos, o termo assume uma conotação de blasfêmia”. (TWORUSCHKA *apud* USARSKI, 2006, p. 111)

Segundo esses autores, os pesquisadores da religião compartilham grande parte do universo conceitual com o mundo não acadêmico (começando com a própria categoria “religião”). O termo “ritual”, por exemplo, é muito comum no discurso público, mas ao mesmo tempo está sujeito a toda uma literatura de teorização acadêmica, e uma marca da pesquisa acadêmica é a utilização desta última (SILVEIRA, 2016).

Voltando aos livros didáticos, é função dos autores desses materiais desenvolver conceitos religiosos com o máximo de rigor acadêmico e com o maior respeito possível às tradições a que estes correspondem. Lembrando, como já afirmado, que na maioria dos casos os livros didáticos de ER são materiais de formação tanto para alunos quanto para professores, devido à lacuna de formação destes profissionais, o que aumenta a responsabilidade dos autores e editores quanto à precisão conceitual:

Um ER comprometido com uma epistemologia da Ciência da Religião deve procurar garantir que os alunos desde os primeiros anos escolares tenham acesso a conteúdos religiosos com precisão conceitual, histórica e ética; e comprometidos com uma “escolha lexical adequada [...] capaz de resgatar valores de minorias religiosas e contribui para a diminuição de tensões entre grupos que constituem uma sociedade multicultural” (USARSKI, 2006, p. 111).

Por essas razões foi mantido este critério no estudo da Coleção “Fé Viva”, pois é de suma importância a análise, pelo viés da Ciência da Religião, a respeito de como os autores têm desenvolvido os conceitos religiosos, a precisão desses conceitos, a atenção a algum possível equívoco conceitual e do papel de educar a partir dos termos que de fato correspondem ao universo estudado, enquanto material didático trabalhado em uma instituição educacional.

#### **4.2.4 Iconografia**

Greschat (2005, p. 77) é extremamente incisivo em relação à importância de os cientistas da religião trabalharem não somente com textos, mas também com imagens. Segundo ele, somente quando esses cientistas passarem a considerar as fontes iconográficas em suas pesquisas é que deixarão de “se referir às religiões alheias de olhos fechados”. Não existe nenhuma razão para que os cientistas da religião “enxerguem apenas letras quando há tanto mais para ser visto” (GRESCHAT, 2005, p. 64), sendo imprescindível a atenção sobre qual o papel dessas imagens no texto:

É preciso fazer uma distinção entre publicações cujos textos são ilustrados apenas por algumas imagens e aquelas em que imagens são comentadas em poucas linhas. Neste último caso, em que é necessário um estudo com olhares, a leitura dos textos desempenha apenas um papel complementar. Outras imagens, para as quais muitas vezes não há textos, encontram-se arquivos fotográficos. (GRESCHAT, 2005, p. 64)

Como afirma Greschat (2005), as imagens podem ser acompanhadas de textos mais explicativos. O que define essa escolha, principalmente no caso do material didático, é o objetivo do autor. Identificar essa função pedagógica das imagens é extremamente importante para justificar a adoção desse critério de análise das coleções de livros didáticos e para apontar algumas questões metodológicas deste trabalho de pesquisa.

Compreendemos a imagem como meio de expressão e representação dos seres humanos nos diferentes tempos e espaços. Dada a sua importância, como apontada inúmeras vezes nas obras de Greschat (2005), não se pode minimizá-la a mera ilustração, no sentido de “decorar a página” ou “fechar página”. O objetivo, assim, é verificar se ela é tratada enquanto fonte, isto é, se traz elementos que contribuem para o conhecimento do que está sendo desenvolvido no capítulo.

Nesse sentido, essa categoria de análise foi pensada de forma a identificar quais a propostas de leituras e interpretação das imagens; e se estas estão contribuindo para que os alunos sejam desafiados a construir novos conhecimentos, a dialogarem com as imagens, a serem protagonistas de uma leitura de mundo e a estabelecerem conexões entre o conteúdo e as concepções de fé e sagrado das religiões estudadas.

A leitura problematizadora de imagens visa ao desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais, principalmente quando considerado o repertório dos alunos, e convida-os a ampliar seus olhares problematizadores para a análise de outros tipos de imagens, sejam elas “bíblicas, tribais, de lugares sagrados, de vitrais, de paredes, de arcos, da natureza, de seres humanos, de animais, de rituais? Como estas imagens foram produzidas? Por quem foram produzidas, pelos próprios fiéis ou por pesquisadores?” (BITTENCOURT, 2008, p. 84). Transpondo as preocupações de Greschat (2005) e Bittencourt (2008) em relação às imagens, deve-se questionar no material didático de ER qual a função destas para o estudo das religiões.

#### **4.2.5 Não normatividade no estudo da religião**

Em termos metodológicos da Ciência da Religião, essa categoria de análise foi elaborada a partir do princípio relacionado à postura que o indivíduo deve assumir enquanto pesquisador diante de seu objeto de pesquisa (USARSKI, 2018, p. 72). Ou seja, segundo o Usarski (2018), para que o pesquisador desenvolva uma análise não normativa dos fenômenos religiosos, é necessário que ele abandone:

[...] o pragmatismo do cotidiano, a necessidade de obter uma postura normativa diante de fenômenos que nos cercam em nossa esfera do dia a dia é trocada por uma busca pela expansão e aperfeiçoamento do estoque de conhecimento científico. Esta orientação não é de natureza pragmática, mas puramente intelectual e teórica. (USARSKI, 2018, p. 72)

Inspirados nesses princípios de não normatividade diante do fenômeno religioso, o objetivo desta categoria é identificar se, ao elaborar os materiais didáticos das respectivas religiões, autores e editores o fizeram de forma não normativa, ou seja procurando evitar textos, atividades, imagens, estudos de caso ou qualquer outra linguagem que pudesse provocar um juízo de valor pessoal sobre qualquer religião e/ou hierarquizações das religiões ou se de alguma forma expuseram ou sugeriram opiniões com relação às “verdades” religiosas (COSTA, 2015, p. 2).

### **4.3 Análise das coleções**

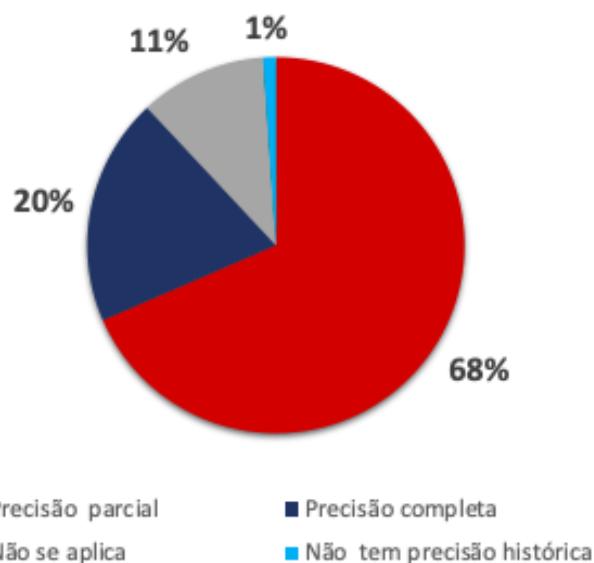
Nesta seção, será apresentado o resultado da pesquisa e análise dos livros da Coleção “Fé viva”. Como a estrutura de todos os livros e capítulos são iguais, variando apenas o conteúdo de acordo com a religião tema do volume, foram escolhidos, para uma análise mais sistematizada, os capítulos 1 – por ser um capítulo que apresenta a religião aos alunos a partir de seu nascimento, assim como das doutrinas, rituais, etc. – e o capítulo 4 – por ser o capítulo que começa a aprofundar mais as relações entre as religiões, a ciência e os desafios da contemporaneidade na Grã-Bretanha e no mundo.

#### **4.3.1 Precisão histórica dos textos desenvolvidos para a coleção**

Como pode-se observar no gráfico a seguir, a coleção “Fé Viva” apresenta uma grande preocupação com o contexto histórico no qual se insere a religião estudada, ou seja, quase 90%

dos textos trazem dados históricos. No entanto, 68% trazem uma precisão parcial, ou seja, apresentam poucos dados, restringindo-se a citar datas entre parênteses ou apontar algum fato historicamente relevante do período. De acordo com o gráfico, apenas 20% dos capítulos analisados apresentam uma precisão completa, o que significa textos ou atividades que vão além das informações cronológicas e que procuram contextualizar o período histórico apontando algumas características relevantes à temática desenvolvida, como aspectos políticos, econômicos e culturais da época. Outras vezes, a contextualização histórica é feita a partir da citação de trechos de textos sagrados.

**Gráfico 21 – Precisão histórica dos textos desenvolvidos para a coleção**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

Como afirma Greschat (2005, p. 27), “as religiões vivas mudam sem cessar”, ou seja, as religiões são dinâmicas e históricas; e, do ponto de vista da Ciência da Religião, precisam ser analisadas no tempo e no espaço.

Na coleção, como pode-se constatar no gráfico, encontram-se os seguintes exemplos:

Parece delicioso – uma terra fluindo com leite e mel; um país onde tudo cresce abundantemente e a comida é abundante. Era uma promessa

convidativa para os israelitas (uma pequena tribo errante sem uma pátria estabelecida). Então Deus fez um pacto com eles – eles teriam a terra fértil de Canaã (veja o mapa ao lado), em troca de lealdade e obediência a um Deus. Canaã era o nome antigo da terra prometida aos israelitas. No entanto, os israelitas foram exilados de suas terras pelos babilônios e pelos romanos (**1.900 e 2.600 anos atrás**). Daquele momento em diante, retornando à terra que Deus prometeu aos seus antepassados (Abraão e Moisés, por exemplo), muitos judeus acreditam que esse sonho foi realizado com a **criação do Estado de Israel em 1948** (ver Unidade 5.5). Foi um objetivo e um sonho. Israel – uma terra abundante. (SCHRAER, 2013, p. 14, tradução nossa, grifos nossos)

Agora, um exemplo de texto com precisão completa, no volume “Cristianismo”:

Nos séculos após a morte e ressurreição de Jesus, o cristianismo cresceu a partir de pequenos grupos de crentes que se encontraram em segredo por medo de perseguição para se tornar a religião oficial do Império Romano. Hoje existem cerca de 2,18 bilhões de cristãos em todo o mundo, e no último censo, 33 milhões de pessoas no Reino Unido disseram que eram cristãos. Desde que começou, o cristianismo mudou e se desenvolveu de diferentes maneiras e houve divergências sobre crenças, práticas e interpretações que levaram a divisões com a fé e, em alguns casos, até mesmo com guerras. Como resultado, há muitos grupos cristãos ou denominações diferentes sob o guarda-chuva mais amplo da Igreja. (HAIGH, 2013, p. 7, tradução nossa)

#### **4.3.1.1 Diálogo com a realidade micro**

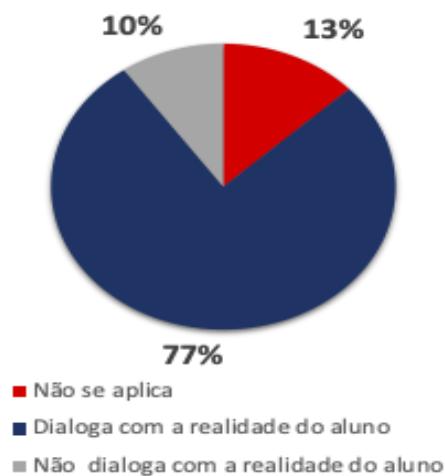
Neste subitem, as propostas são identificar se o material estabelece um diálogo com a realidade histórica cotidiana do aluno e analisar se as temáticas religiosas são abordadas a partir de aspectos familiares da vida deles, como vida escolar, amizades, família, projetos, conflitos e questões religiosas. O objetivo é perceber o quanto o universo do aluno é levado em conta para o estudo das religiões.

Como é possível observar no gráfico a seguir, esse diálogo entre as temáticas apresentadas e a realidade dos alunos parece ser de grande interesse da coleção “Fé Viva”, uma vez que 77% de todo material analisado busca esse diálogo e apenas 13% não estabelecem essa conexão.

Durante o desenvolvimento dos capítulos, foi visto o quanto expectativas relacionadas à contribuição do ER para a formação espiritual, moral e cidadã dos alunos vem sendo depositadas por instituições governamentais – como COE, CE e instituições religiosas de diferentes denominações –, pelas famílias e pela sociedade de modo geral. Desse modo, faz-se entender a importância de desenvolver uma leitura crítica e sistematizada metodologicamente sobre a micro e macrorrealidade.

As seções que mais buscam aproximar-se do universo do aluno, procurando estabelecer diálogo entre a temática abordada e suas vidas, são: “Iniciar”, “Reflexão”, “Estudo de caso” e algumas propostas lançadas em “Atividades”.

**Gráfico 22 – Diálogo com a realidade micro (local)**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

A seguir, é possível observar, em um mesmo subcapítulo, um exemplo de três seções atividades interligadas em que a autora do volume tem como objetivo, a partir das experiências que levaram Sidarta a conhecer o sofrimento, convidar os alunos a refletir sobre o sofrimento deles; como estes os afetam pessoalmente e aos seres humanos de modo geral; e os diferentes tipos de sofrimento ao redor do aluno.

Veja-se o seguinte exemplo:

### 1.2 Como o sofrimento chocou o Buda

Iniciar • Quais visões o chocam? Como você responde a elas?

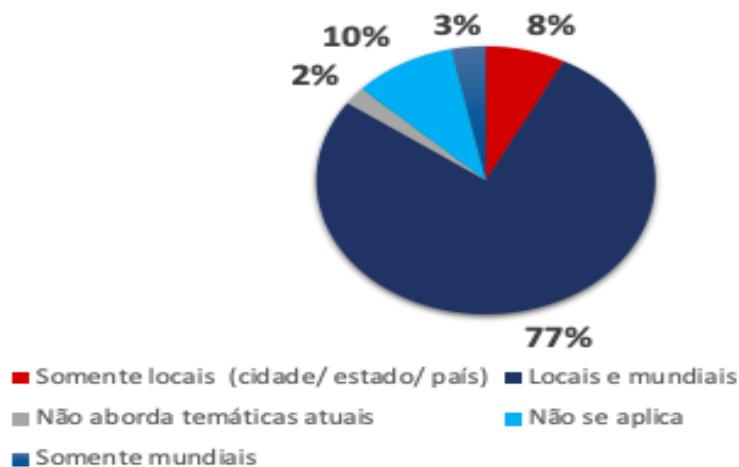
Reflexão • Você acha que existe uma maneira de acabar com todo o sofrimento no mundo?

Atividades• Por que você acha que Siddhattha não podia mais morar no palácio? Coloque-se no lugar dele e escreva ou desenhe sua resposta como uma obra de arte ou poesia. (CONSTANCE, 2013, p. 10-11, tradução nossa)

#### 4.3.1.2 Diálogo com a realidade macro

Além das temáticas relacionadas ao universo micro, isto é, aquelas que fazem parte do cotidiano do aluno, como pode-se observar no gráfico, a coleção também desenvolve uma pequena porcentagem – apenas 8% – de temáticas no âmbito local, o que significa que ao contrário da seção “Estudo de caso”, em que todas as famílias são moradoras da Grã-Bretanha, os textos e atividades não ficam circunscritas a esse âmbito. Como consta no gráfico, a coleção dá mais ênfase para as temáticas mundiais (77%), isto é, para fatos históricos associados a questões religiosas que tenham acontecido em qualquer lugar do mundo e não exclusivamente na Inglaterra ou no Reino Unido. Trata-se de acontecimentos históricos e religiosos importantes de ser analisados tanto pelos impactos dos grupos envolvidos diretamente quanto pela sociedade de modo geral.

**Gráfico 23 – Diálogo com a realidade macro**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

Nos exemplos a seguir, há atividades que envolvem as duas propostas: local e mundial.

Ao longo da história, exemplos do mal humano abundam. Uma das atrocidades provocadas pelo homem mais chocante (o Holocausto) aconteceu durante o século XX. Como política do governo nazista, seis milhões de homens, mulheres e crianças judeus foram sistematicamente mortos a tiros, gaseados ou assassinados em campos de concentração brutais durante o domínio de nazistas em diferentes partes da Europa. Alguns judeus acreditam que Deus morreu em Auschwitz; para outros, fortaleceu sua fé. (SCHRAER, 2013, p. 61)

No primeiro exemplo, o diálogo macro diz respeito ao Holocausto. A autora traz uma precisão histórica parcial, apresentando apenas alguns dados sobre o século e o continente; algumas formas utilizadas para o extermínio dos judeus; e a citação da ideologia buscava justificar o Holocausto. O texto não traz informações históricas sobre a relação entre ser judeu e ser vítima do holocausto e os conflitos étnicos e religiosos que levaram ao Holocausto. O texto parece ter mais a intenção de sensibilizar os alunos do que de trazer conteúdo histórico-religioso para estudo do judaísmo na contemporaneidade.

Como as três famílias que conduzem as reflexões sobre o judaísmo moram na Inglaterra, os exemplos ficam em sua maioria nesse universo inglês, quando muito, britânico.

Vejam-se os seguintes exemplos da seção “Reflexão” propostas pelo material:

Apresentado uma das famílias [...] A família Reznik é formada por judeus ortodoxos modernos. Eles moram em um bairro de Londres com muitos outros judeus. [...] Que diferenças você pode identificar entre a adoração ortodoxa e progressista na sinagoga e no interior de uma sinagoga ortodoxa do New West End, em Londres? (SCHRAER, 2013, p. 38; 41, tradução nossa)

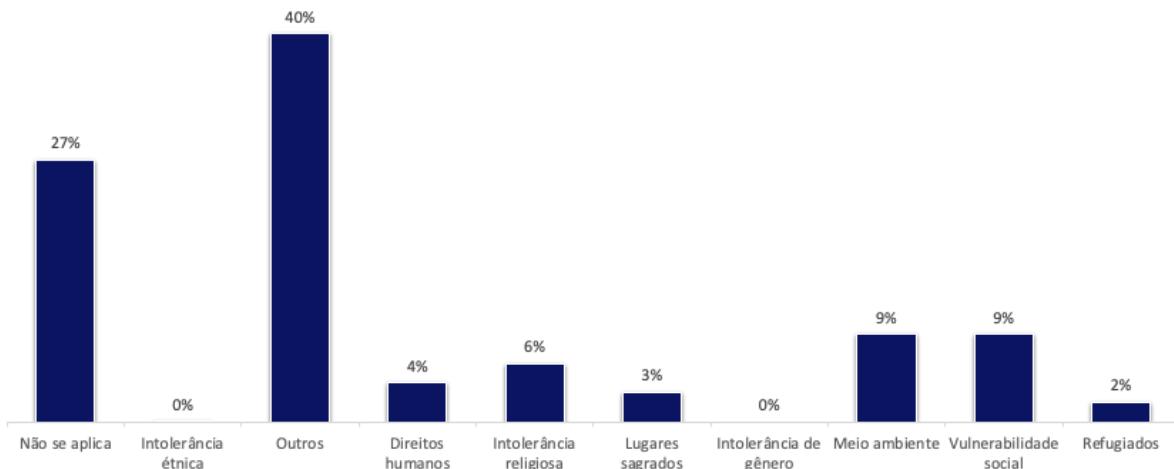
Já no segundo exemplo, observa-se o convite aos alunos para a reflexão sobre as diferenças entre as vertentes ortodoxas e progressistas do judaísmo a partir da análise de uma sinagoga em Londres. Além disso, percebe-se também que é proposta da coleção pensar nas religiões a partir da realidade do Reino Unido.

#### **4.3.2 Diálogo com as temáticas**

Como consta no gráfico, das temáticas propostas no formulário referente a atualidades, 40% não são tratadas nos capítulo 1 e 4. As temáticas mais abordadas, que são meio ambiente e vulnerabilidade social, estão empatadas em 9%; intolerância religiosa representa 6%; direitos humanos, 4%; lugares sagrados, 3% e refugiados, apenas 2%.

No item “Outros”, as temáticas que mais apareceram foram aborto; pena de morte; felicidade; consumismo; família e religião; casamento heterossexual e homoafetivo; e ciência e religião.

**Gráfico 24 – Diálogo com as temáticas**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

Exemplo 1 - volume Sikhismo .

#### 4.4 Questões de vida e morte: Aborto

##### Objetivos de aprendizagem

Nesta unidade, iremos:

- explicar as atitudes dos *sikhs* em relação ao aborto
- analisar os ensinamentos *sikhs* sobre a santidade da vida humana
- refletir sobre seus próprios pontos de vista sobre as questões levantadas.

Iniciadores: Que questões éticas e médicas você já conhece?

- Trabalhe com um parceiro para listar o maior número possível de argumentos sobre ética médica.

A ética médica envolve decidir o que é certo e errado ao fornecer cuidados e tratamentos que podem salvar ou acabar com uma vida. O conhecimento e as habilidades médicas se desenvolveram significativamente e agora é possível fazer cada vez mais para manter as pessoas em forma, saudáveis e vivas. Também é possível escolher terminar uma vida. Por exemplo, o aborto envolve o término médico de uma gravidez em um estágio inicial. Tomar essas decisões de vida ou morte é muito difícil. Pessoas que possuem crenças religiosas geralmente têm opiniões muito fortes sobre essas questões. A vida é sagrada? Os *sikhs* acreditam que toda a vida começa na concepção e que a centelha divina de Deus está em todos – pois Ele é o criador de todas as coisas vivas. Eles também acreditam em seguir o *hukam*, ou a vontade de Deus – e que Ele é o único que pode estar no controle do nascimento e morte dos humanos. Os *sikhs* acreditam que destruir a vida de um feto pelo aborto é destruir uma vida sagrada com a essência de Deus dentro dela. O aborto só é aceitável se a vida da mãe estiver em risco. Para os *sikhs*, qualquer forma de tratamento ou procedimento que envolva mudar, iniciar ou terminar a vida de forma contrária ao que foi planejado por Deus é inaceitável. Isso significa que uma série

de questões, como aborto, teste de embrião e eutanásia levantam questões difíceis para os *sikhs*. [...] Alguns acreditam que o aborto não é diferente de homicídio, enquanto outros acreditam que é direito da mulher escolher acabar com a vida do feto em qualquer fase da gravidez. Muitos outros se posicionariam em algum lugar entre esses dois pontos de vista. Uma questão-chave é: quando a vida humana realmente começa? Começa na concepção, como diriam os *sikhs*, ou mais tarde? Esta imagem mostra um feto com 12 semanas. Nessa altura, o feto desenvolveu quase todos os seus órgãos, bem como as características faciais, dedos das mãos e dos pés. Pesquise para descobrir os principais marcos no desenvolvimento de um feto. Em seguida, discuta com um parceiro: em que ponto do processo de desenvolvimento a vida começa? (HAIGGH, 2013, p. 57, tradução nossa)

#### **4.3.2.1 Gênero textual aplicado nos textos da coleção**

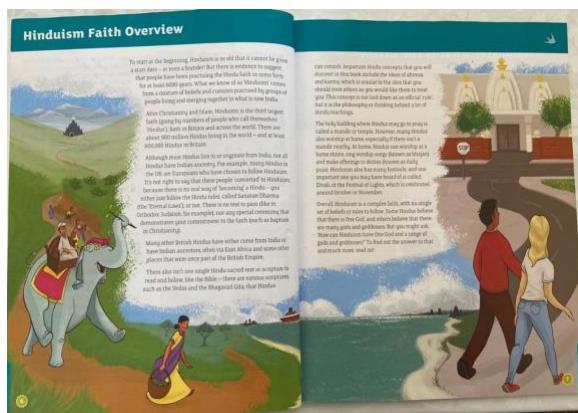
Como o gráfico a seguir demonstra, 39% dos textos são narrativos e/ou descriptivos O fato de todos os subcapítulos serem desenvolvidos estritamente em duas páginas talvez seja o motivo de os editores e autores terem optado por esse gênero textual, pois ele garante a informação sobre o tema de maneira precisa, direta e pontual. A utilização de outros gêneros textuais (17%) – como poesia, música, diários, tirinhas e reportagens – são utilizados para que o aluno construa o conceito trabalhado. O gênero relativo a texto sagrado (30%) é o segundo mais utilizado nesta coleção, ficando bem próximo do primeiro lugar. Para que esta metodologia aconteça, são necessárias mais páginas por capítulo, logo, mais aulas para trabalhá-las, o que não acontece no ER, em que o número de aulas por semana na fase-chave 3 (o que equivale, no Brasil, ao Ensino Fundamental II) é de apenas uma por semana.

**Gráfico 25 – Gênero textual aplicado nos textos da coleção**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

**Figura 12 – Exemplo do gênero textual descritivo/narrativo**

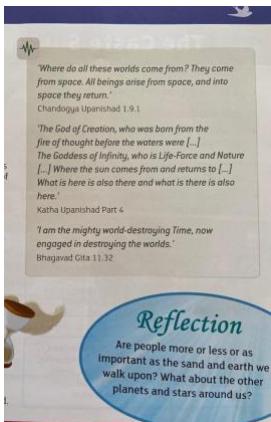


Fonte: Vyas (2013, p. 6-7)

Pode-se observar no exemplo a seguir que é a partir do gênero textual referente a texto sagrado que a concepção de divindade no hinduísmo é apresentada. Os trechos dos textos sagrados selecionados por Vyas (2013) ao questionarem a origem e a criação do universo e de tudo que o compõem, apresentam seus criadores, trazendo uma versão plural de deuses e deusas. Os textos sagrados também demonstram que os mesmos deuses e deusas que possuem o poder da criação também possuem o poder da destruição. As reflexões e exercícios que seguem tais textos propõem leituras e interpretações comparativas com outras tradições religiosas sobre a concepção de deuses, além de outras atividades de produção escrita e

artística. Desse modo, é possível observar que o conceito de “deus” no hinduísmo foi construído a partir de uma metodologia de viés mais construtivista.

**Figura 13 – Exemplo do gênero textual referente a texto sagrado**



Fonte: Vyas (2013, p. 14-15).

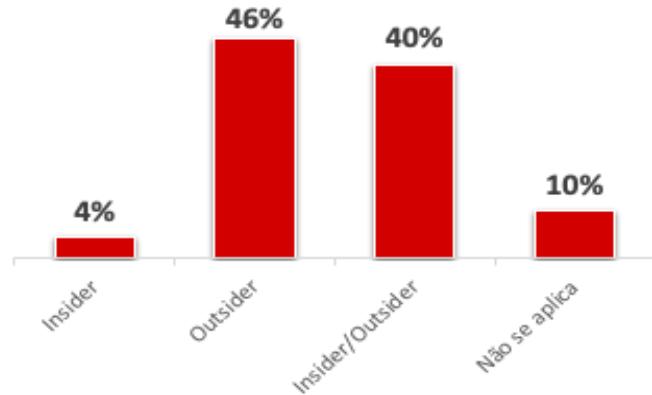
De onde vêm todos esses mundos? Eles vêm do espaço. Todos os seres surgem do espaço e para o espaço eles retornam. (Chandogya Upanishad 1.9.1). [...] O Deus da Criação, que nasceu do fogo do pensamento antes das águas eram [...] A Deusa do Infinito, que é Força-Vida e Natureza [...] De onde o sol vem e volta a [...] O que está aqui também está aí e o que está aí também está aqui. (Katha Upanishad Parte 4) [...] Eu sou o poderoso tempo destruidor de mundos, agora empenhado em destruir os mundos. (Bhagavad Gita 11, 32) [...] Reflexão. As pessoas são mais ou menos tão importantes quanto a areia e a terra em que pisamos? E quanto aos outros planetas e estrelas ao nosso redor? (VYAS, 2013, p. 14-15, tradução nossa)

#### 4.3.3 *Insider ou outsider*

Como é possível observar no gráfico, os capítulos se desenvolvem de maneira bem equilibrada entre uma abordagem *outsider/insider* (40%). A abordagem *outsider* é mais presente nos textos descritivos narrativos elaborados pelos autores. A abordagem *insider*, por sua vez é mais presente na seção “Estudo de caso”, em que representantes das famílias apresentam fatos para apresentarem como as temáticas religiosas desenvolvidas no capítulo são praticadas e vividas no cotidiano das pessoas.

No entanto, quando são observadas as abordagens de forma isolada nos capítulos, há grande prevalência da abordagem *outsider* (46%), ao passo que a abordagem *insider* isoladamente é de apenas 4%.

**Gráfico 26 – Insider ou outsider**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

No exemplo a seguir, pode-se verificar que todas as seções a partir do “Estudo de caso” são apresentadas por pessoas pertencentes a diferentes vertentes do judaísmo (*insider*), bem como as crenças dessa tradição sobre o valor da vida humana e de viver bem. O depoimento dos fiéis mostra como suas crenças refletem suas próprias atitudes em relação ao valor da vida.

**Figura 14 – Exemplo da Seção “Estudo de caso”**



Fonte: Schraer (2013, p. 52-53).

**Foto 1: Filha liberal**

A visão judaica é que a santidade e a qualidade de vida são muito, muito importantes. Somos contra qualquer coisa que tenha a ver com a perda de uma vida. Não nos é permitido prejudicar ou matar a nós mesmos

ou ter tatuagens ou prejudicar o corpo de qualquer forma. Diz no Talmud que salvar uma vida é o mesmo que salvar o mundo inteiro, o que mostra que uma vida é importante como um grupo de pessoas.

#### Foto 2: **Mãe liberal**

A qualquer desculpa, estamos comendo juntos, bebendo juntos, desejando um ao outro bem. Em diferentes épocas do ano nos reunimos para festivais. É uma religião muito feliz – muito alegre.

#### Foto 3: **Mãe ortodoxa**

Nós sentimos que Hashem [Deus] nos deu a vida – é o maior presente que você pode dar a uma pessoa. Somos ensinados a valorizar cada dia. Em *simchas* [festas] e festivais, é uma tradição quando bebemos para dizer L'Chaim. Significa “para a vida!”. Vamos celebrar por agora, porque significa muito para todos nós a vida.

#### Foto 4: **Filha ortodoxa**

O judaísmo é uma religião muito alegre, porque nós sobrevivemos a tantas situações e saímos mais fortes. (SCHRAER, 2013, p. 52-53, tradução nossa)

#### **4.3.4 Precisão conceitual**

A precisão conceitual, como o gráfico a seguir demonstra, é uma das preocupações centrais do livro, uma vez que 87% do material apresenta de alguma forma essa questão. A apresentação da religião parte de dois pilares: fundamentação da temática remetendo a trechos do livro sagrado e precisão conceitual.

A precisão conceitual, como o gráfico 27 demonstra, é uma das preocupações centrais do livro e acontece em diferentes momentos do capítulo. Como o gráfico X demonstra, é realizada, na maioria das vezes, nos textos descritivos (30%), o que pode ser justificado pelo fato de este ser o gênero textual mais presente no livro (ver gráfico X), nos exercícios de dedução (20%), nas fotos, na seção “Palavras úteis” e no final do livro no glossário.

A metodologia utilizada pelos autores e editores com relação à precisão conceitual pode ser verificada na seção “Palavras úteis” (*Useful words*), presente em todos os subcapítulos. Ou seja, muitos conceitos são dados prontos (21%) e não são desenvolvidos pelos alunos a partir das atividades diversas. Nesse caso, a metodologia resume-se a explicação ou substituição no texto de um determinado conceito por parte do aluno.

#### **Gráfico 27 – Precisão conceitual**



**Gráfico 28 – Gênero textual mais recorrente para desenvolver o conceito**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

**Figura 15 – Exemplo da seção “Palavras úteis”**



Fonte: Neal (2013, p. 8-9).

#### Palavras úteis

*Allah* – O nome árabe para Deus, usado no Islã.

*Hijab* – Roupa que cobre a cabeça, o cabelo e o peito da mulher muçulmana.

Roupas tradicionais – usadas por alguns homens muçulmanos para ir à mesquita (um local de culto islâmico).

*Alcorão* – O texto sagrado no Islã.

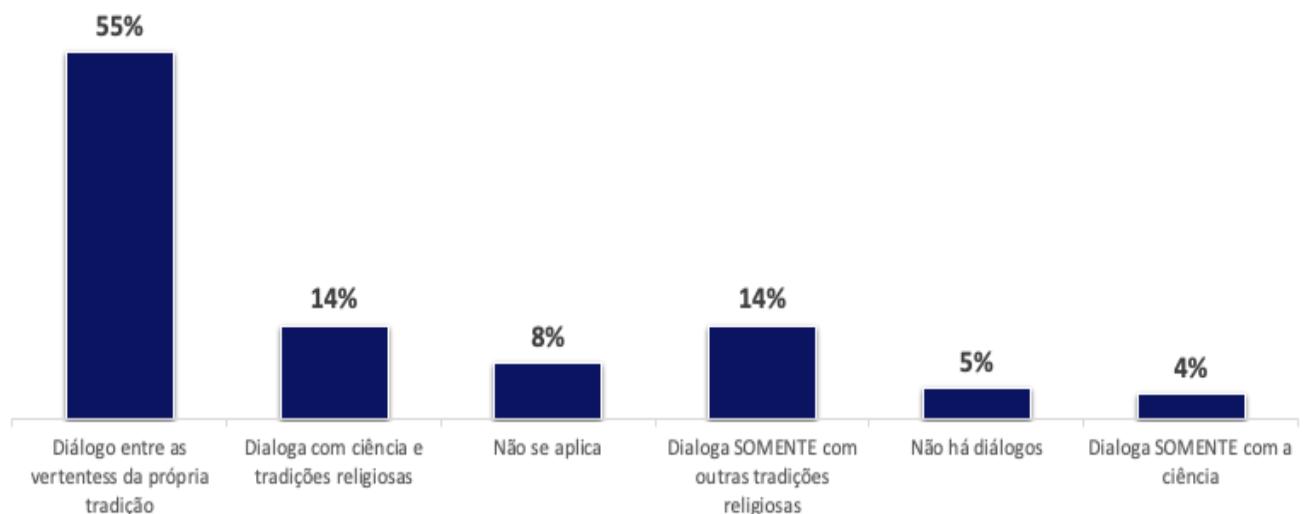
*Shahadah* – A palavra que os muçulmanos usam para confirmar sua crença e declarar que são muçulmanos.

(NEAL, 2013, p. 9)

#### 4.3.3.1 Precisão conceitual a partir do diálogo com

##### Gráfico 29 – Precisão conceitual a partir do diálogo

Como o gráfico demonstra, em 55% dos capítulos analisados, a precisão conceitual acontece a partir do diálogo entre as diferentes perspectivas das três famílias que representam as diferentes vertentes religiosas da religião em estudo. Essa porcentagem elevada ratifica a importância que a coleção dá para a construção do conhecimento sobre as religiões a partir da análise de fatos narrados pelas diferentes famílias moradoras no Reino Unido. Como pode-se observar nos gráficos, o diálogo entre as colunas “ciência e as tradições religiosas” e “somente com outras religiões”, ambas com 14%, é bastante relevante na coleção, demonstrando uma abertura do material para o diálogo com a ciência e com outras tradições religiosas.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

O exemplo que vem a seguir deixa claro que os representantes de duas vertentes do Cristianismo – anglicanos e *quakers* – acreditam em milagre e o associam a Deus. No entanto, os depoimentos também deixam evidentes a diferença entre as vertentes sobre a extensão que os milagres podem acontecer na vida das pessoas. A partir da seção “Estudos de caso”, a autora do volume propõe quatro atividades para problematização dos depoimentos; reflexão pessoal sobre os conceitos apresentados e sua estruturação, proporcionando ao aluno um protagonismo no processo de compreensão do conceito milagre; e desenvolvimento de importantes habilidades e competências relacionadas à leitura e interpretação. Trata-se de uma metodologia em que o conceito de milagre foi elaborado de uma forma mais dinâmica e aberta, apresentando o fundamento comum entre as tradições cristãs em relação ao conceito de “milagre” e às diferenças em sua interpretação; e questionando como essas diferenças levam a visões de mundo e comportamentos diferenciados. Outro aspecto a ser observado é que as diferenças interpretativas não pressupõem em nenhum momento a valorização de uma corrente em detrimento da outra. Pelo contrário, o texto e as atividades propõem um diálogo entre as diferentes vertentes, em uma proposta de respeito à visão do outro, em um exercício de alteridade.

**Figura 16 – Exemplo de precisão conceitual a partir do diálogo entre as vertentes religiosas**

**Case Study**

Some Christians believe God can do miraculous things today which can't be explained by science. Others think God works through science to do miraculous things.

Mrs Arens says that she doesn't think it's important to believe that things happened exactly as they are described in the Bible. She says she focuses on the fact that 'God has done something and has turned things around'.

Mr Arens says that he tries to 'keep an open mind' about miracles. However, he adds that he's experienced other, more subtle, miraculous occurrences: 'I believe that if somebody recovers from alcoholism, stops drinking and turns their life around through spirituality, then that – for me – is something miraculous, and I've seen that happen.'

There is a church in Northern Ireland which believes that God can heal people today. I heard about this in my church and we decided to see it for ourselves. My friend Holly had a very painful back at the time. It turned out that her legs were different lengths, the left one about an inch shorter than the other. This was a major contributing factor to her back problems. I have never been more amazed as I watched them pray for her and saw Holly's left leg lengthen in front of my eyes, only stopping when it reached the same length as the right. Wow! I wholeheartedly believe God heals today!

What is your initial reaction to this story? Discuss it with a partner.

**Reflection**

'Life itself is a miracle. Celebrate it.' Do we need to look any further than this?

Jess believes that she has seen a modern miracle.

**Activities**

- Write two definitions of a miracle – one reflecting Jess' views and one Mr Arens'.
- Imagine that you are the interviewer on a radio show, and that Jess is your special guest. Create the script for your discussion. Make sure that you include a range of possible interpretations of her story.
- If you are a Christian, you should believe in the reality of miracles. Without them, your faith means nothing.' Write a short response to this statement. Ensure that it's balanced and refers to the views of an Arens family member.

Raising Questions. Exploring Answers

Fonte: Haigh (2013, p. 60-61).

Foto1: (Anglicanos) A Sra. Arens diz que não acha importante acreditar que as coisas aconteceram exatamente como são descritas na Bíblia. Ela diz que se concentra no fato de que “Deus fez algo e mudou as coisas”.

O Sr. Arens diz que tenta “manter a mente aberta” sobre milagres. No entanto, ele acrescenta que experimentou outras ocorrências, mais sutis e milagrosas: “Eu acredito que se alguém se recuperar do alcoolismo, parar de beber e mudar sua vida por meio da espiritualidade, então isso – para mim – é algo milagroso, e eu vi isso acontecer”.

Foto 2: (Quaker) Há uma igreja na Irlanda do Norte que acredita que Deus pode curar as pessoas hoje. Eu ouvi sobre isso na minha igreja e decidimos ver por nós mesmos. Minha amiga Holly tinha dores nas costas na época. Descobriu-se que suas pernas eram de comprimentos diferentes, a esquerda cerca de uma polegada mais curta que a outra. Este foi um fator importante que contribuiu para seus problemas nas costas. Nunca fiquei mais surpreso ao vê-los orar por ela e ver a perna esquerda de Holly se alongar diante dos meus olhos, só parando quando alcançou o mesmo comprimento que a direita. Uau! Eu acredito de todo o coração que Deus cura hoje!

Qual é a sua reação inicial a esta história? Discuta isso com um parceiro.

Reflexão: A própria vida é um milagre. Celebrar isso. Precisamos olhar além disso?

### Atividades

1. Escreva duas definições de milagre – uma refletindo as opiniões de Jess e a outra do Sr. Arens.
2. Imagine que você é o entrevistador de um programa de rádio e que Jess é sua convidada especial. Crie o *script* para sua discussão. Certifique-se de incluir uma série de interpretações possíveis da história dela. (HAIGH, 2013, p. 60-61, tradução nossa)

#### **4.3.5 Ciência Social, Teologia e Filosofia – Ciências que norteiam o desenvolvimento das atividades**

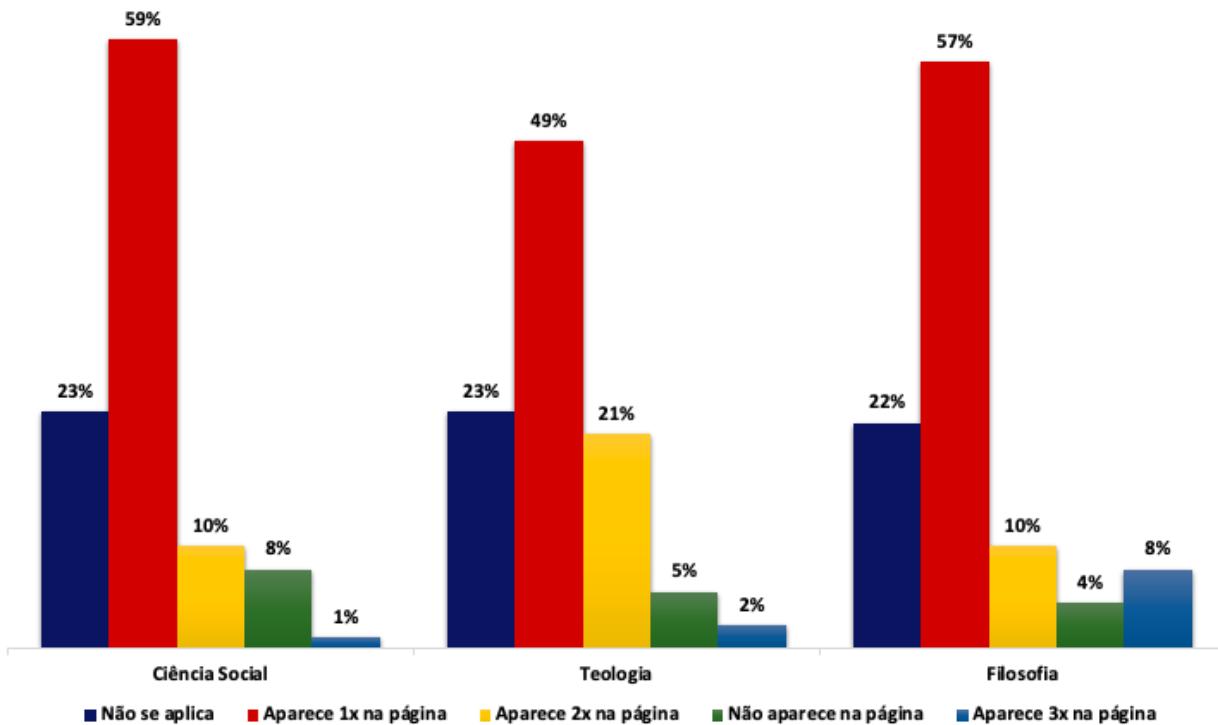
Quando se analisam as atividades propostas, percebe-se que a Ciência Social, a Teologia e a Filosofia tiveram até três perguntas feitas por página, sendo que em aproximadamente 23% dos casos não houve proposição de atividades.

Dos outros 77% das páginas pesquisadas, verificou-se que a ciência que apareceu em mais páginas foi a Filosofia, não sendo trabalhada em apenas 4% do total pesquisado (Ciência Social).

Isso se complementa ao fato de o número de páginas em que as atividades de filosofia foram propostas ser três vezes aproximadamente 8 vezes maior que o de Ciência Social, ou quatro vezes maior que o de teologia. Um exemplo desse caso é o capítulo 4.4 (VYAS, 2013, p. 54-55) do volume Hinduísmo, cujo tema é “Nós somos o que comemos”, em que são propostas quatro atividades relacionadas aos preceitos alimentares dos hindus (ver exemplo a seguir).

Quando se considera, porém, que o conjunto de atividades sugere um aprofundamento da ciência, quando se propõe duas ou três atividades, verifica-se que Teologia é a ciência foco. Isso porque, ao somar essas duas porcentagens, pode-se observar que Teologia é aprofundada em 23% das páginas (5 pontos percentuais a mais que Filosofia e 12 pontos percentuais a mais que a Ciência Social).

**Gráfico 30 – Ciência Social, Teologia e Filosofia – linha teórica das atividades propostas**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

Dessa forma, ao observar-se a maior frequência de Filosofia na coleção e a maior busca por profundidade por Teologia, pode-se observar que a ciência preterida foi a Ciência Social.

Segue agora um exemplo volume “Hinduísmo” que mostra a aplicação das Ciência Social, Teologia e Filosofia na fundamentação teórica dos trabalhos propostos na seção “Atividades”:

#### Atividades

(Teologia) Escreva um *rap*, poema ou *limerick* com o título: “Razões para ser vegetariano”.

(Ciência Social) Algumas pesquisas científicas recentes sugeriram que o jejum pode ajudar uma pessoa a ter uma vida mais longa e saudável. Se isso fosse verdade, isso tornaria os ensinamentos hindus mais ou menos válidos e bem fundamentados? Discuta seus pensamentos com um parceiro.

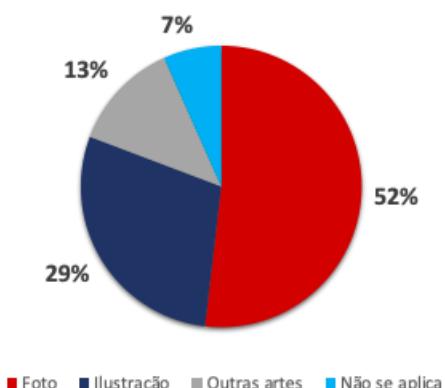
(Teologia) Volte para a sua lista de alimentos no Starter. Identifique quais alimentos são sátvicos, rajásicos ou tamásicos. Codifique-os por cores para que você possa ver facilmente o tipo de comida que você comeu mais.

(Filosofia) Em pares ou trios, compare os resultados da Atividade 3 e analise se eles apoiam ou contradizem os ensinamentos hindus sobre *guna*. (VYAS, 2013, p. 54-55, tradução nossa)

#### 4.3.6 Iconografia

Como demonstra o gráfico, o principal recurso iconográfico é a foto (52%), seguida pela ilustração (29%), de maneira menos expressiva, e pelas demais artes – como esculturas, pinturas, arquitetura, grafites –, com apenas 13%. As fotos são restritas a um pequeno banco de dados da editora, em que constam, na sua maioria, diferentes situações das três famílias que abrem os volumes. São limitadas as fotos de outros grupos que não os familiares. Quanto às obras de arte, são bem escassas, com algumas poucas pinturas e esculturas em todos os volumes. Trata-se de uma coleção, portanto, que investe pouco na diversidade de linguagens, o que torna o livro com um custo bem baixo. A diversidade de linguagens é um dos itens que mais onera uma obra, pois envolve sua compra e a dos direitos autorais, que, dependendo do documento, podem ter custos bem altos.

**Gráfico 31 –**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

**Figura 17 – Exemplo dos tipos de iconografia mais presentes na coleção**



Fonte: Haigh (2013, p. 24-25).

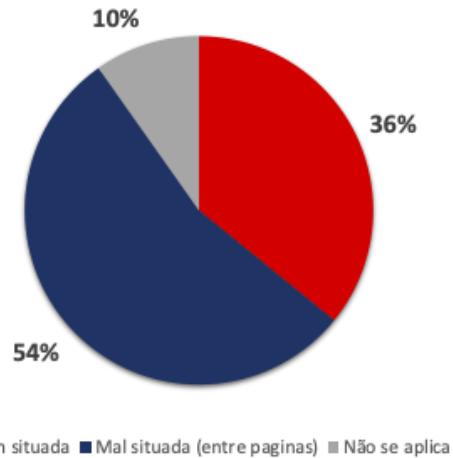
## Capítulo 2.2 Por que o Novo Testamento é Importante para os Cristãos?

A figura exibe Katie, da família Feller, representante da vertente cristã Católicos Romanos. Já a ilustração é referente à passagem do Evangelho de Marcos 12: 41-44, que narra a história de quando Jesus chama os discípulos para verem a viúva pobre, que depositou na arca do tesouro duas pequenas moedas.

### 4.3.5.1 Localização da iconografia

O gráfico a seguir, ao demonstrar que apenas 36% do material apresenta uma iconografia bem situada, reafirma a observação de que esta não é uma linguagem muito utilizada para o conhecimento das religiões, a partir de uma metodologia mais construtivista e que promove uma interação dos alunos com as obras. Uma demonstração de como uma iconografia é utilizada mais para exemplificar do que como fonte de pesquisa se dá na observação de que mais da metade do material (54%) está situada em lugares que impossibilitam os alunos de ler as imagens, contemplá-las e fazer um levantamento de hipóteses, ou seja, conhecer a religião a partir da iconografia. Muitas vezes, como nos exemplos seguintes, a iconografia aparece entre páginas ou é coberta por balões de diálogos, *box* com textos e glossários; e/ou são muito pequenas, cortadas ou “estourando” páginas. A imagem do monge budista é o caso mais comum entre os livros didáticos de quando a imagem aparece apenas para exemplificar e compor o texto, como mostra uma das figuras a seguir.

### Gráfico 32 – Localização da iconografia



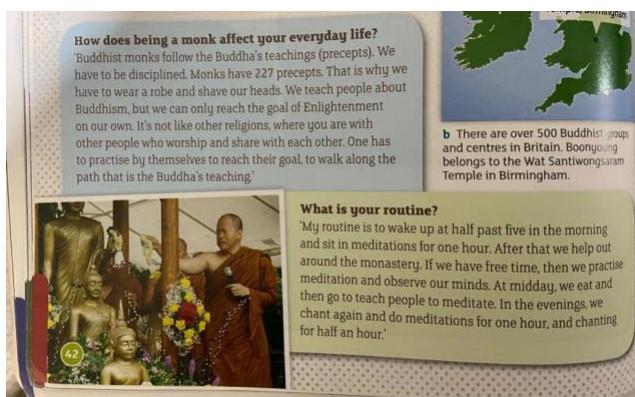
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

**Figura 18 – Exemplo de leitura comprometida da iconografia devido à sobreposição de balões de diálogo**



Fonte: Vyas (2013, p. 36- 37).

**Figura 19 – Exemplo de leitura comprometida da iconografia devido ao tamanho da imagem e à localização na página**



Fonte: Constance (2013, p. 42-43).

Tradução livre - Cap 3.3 Vamos Encontrar um Monge

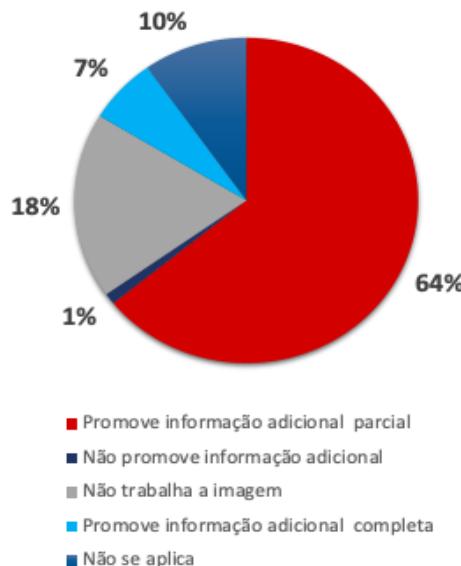
Qual é a sua rotina? “Minha rotina é acordar às cinco e meia da manhã e meditar por uma hora. Depois disso ajudamos no mosteiro. Se tivermos tempo livre, então praticamos meditação e observamos nossas mentes. Ao meio dia, comemos e depois vamos ensinar as pessoas a meditarem. À noite, cantamos novamente e meditamos por uma hora, e cantamos por meia hora. (Constance (2013, p. 42-43)

#### **4.3.5.3 Legenda**

Como pode-se observar no gráfico a seguir, 64% das legendas aparecem com dados parciais, às vezes apenas descrevendo a ação, e não costumam apresentar dados técnicos da obra e do tema, colaborando pouco para a ampliação do conhecimento. 18% do material não traz proposição de trabalho com a imagem, e apenas 7% promove informação adicional completa sobre a imagem. Ou seja, as imagens assumem uma função mais ilustrativa e menos como fonte de conhecimento.

Um exemplo da pouca oferta de atividades de leitura iconográfica na coleção é o fato de que em um único volume foram localizadas apenas três propostas de análise de imagens, sendo duas situadas no capítulo 3 e uma no capítulo 4.

**Gráfico 33 – Função da legenda na página**



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base na Coleção Fé Viva (LIVING FAITHS, 2013).

### Tradução livre - Cap 3.3 Sinagogas na Comunidade - volume Judaísmo

**Figura 20 –**



A primeira vez que se propõe que se analise uma imagem se encontra na página 20-21 na seção Iniciar (SCHRAER, 2013, p. 21). “Olhe para estas imagens dos artigos em uma

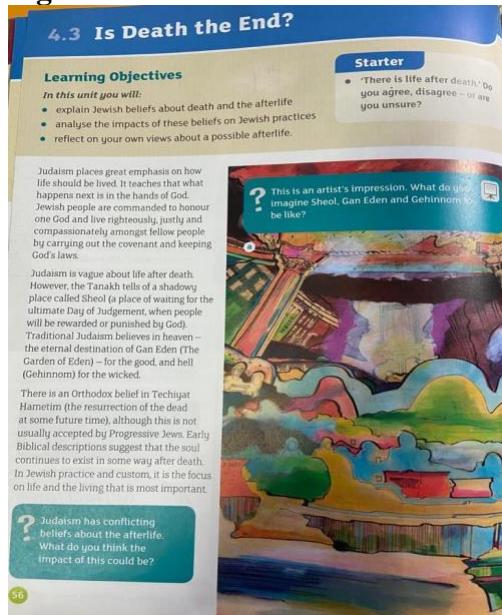
sinagoga e descubra o que são. Como você acha que eles são tratados pelos adoradores?” (SCHRAER, 2013, p. 40-41).

Já segunda vez que se propõe que se analise uma imagem localiza-se na página da esquerda no item 3 da seção “Atividade”.

Olhe para as diferentes imagens nesta unidade. Usando seu conhecimento do judaísmo até agora, considere de que maneira esses objetos e locais de reunião são importantes para o povo judeu.  
(SCHRAER, 2013, p. 40-41, tradução nossa)

Finalmente, na terceira e última vez em que há a proposta de atividade de leitura de imagem no texto, a localização da imagem dificulta uma boa visualização para os alunos e, consequentemente, o diálogo e exploração da obra.

**Figura 21 –**



Fonte: Schraer (2013, 56-57).

Como proposta de leitura de imagem, tem-se o seguinte: “Essa é a impressão de um artista. Como você imagina o Sheol, Gan Eden (jardim do Eden) e o Gehinnom (Inferno)?” (SCHRAER, 2013, p. 56-57).

#### 4.4 Não normatividade no estudo das religiões

Para o desenvolvimento deste critério, foram desenvolvidas quatro questões de análise:

- 1) Se o material apresentava juízo de valor com relação a alguma religião. Caso a resposta fosse afirmativa, partia-se para a pergunta. 2) Esse juízo de valor é feito em relação a qual(is) região

(ões). 3) Se apresenta hierarquização das religiões. 4) Apresenta opinião em relação às temáticas propostas no formulário.

A pesquisa identificou apenas três casos, sendo um no volume do cristianismo, um no islamismo e outro no volume do budismo. Com isso, pode-se verificar que, graças à baixa presença e distribuição em religiões diferentes, não se pode afirmar que a Coleção desenvolva metodologias normativas em relação à abordagem entre as religiões.

Desse modo, cabe refletir se o juízo de valor em relação a determinadas religiões não se expressa no material de maneira explícita, mas sim na ausência de citações sobre outras religiões, crenças e pensamentos filosóficos expressivos para a comunidade.

#### **4.4.1 A comunidade escolar e a coleção “Fé Viva”**

Adentrar o campo das entrevistas significa reconhecê-la como importante aliada no método de investigação para o desenvolvimento da pesquisa, assim como assumir o desafio de buscar no campo da Ciência Prática da Religião, como afirma Usarski (2018, p. 65), não se contentando “com o estudo dos textos produzidos por elites religiosas”, caso se deseja considerar dessa maneira os autores e editores dos livros didáticos, juntamente com os autores/pesquisadores que compõem o presente referencial teórico aos quais recorre-se no decorrer deste trabalho para guiar passos, perspectivas e hipóteses do presente texto. Como sinaliza Usarski (2018, p. 65), é necessário incluir no trabalho de pesquisa “espectro de fontes relatos dos leigos em prol da investigação das práticas e dos modos de conduzir suas vidas religiosas”.

No entanto, como lembra Greschat (2005, p. 83), fazer entrevistas implica em algumas dificuldades, como encontrar alguém que possa e esteja disposto a responder às nossas perguntas. Essa dificuldade aumenta quando o entrevistador/pesquisador é estrangeiro e não tem fluência no idioma do entrevistado. Mediante essas condições, como estabelecer um diálogo aberto, franco e que muitas vezes aborda temas sensíveis ao entrevistado – como temas presentes nesta pesquisa relacionados à dificuldade dos filhos na adaptação escolar, dificuldade de aprendizagem e não identificação com a política da escola?

No entanto, como ressalta Greschat (2005, p. 85), “é preciso mais do que boa vontade para falar com o outro”, pois uma conversa entre representantes de diferentes religiões – e, acrescento, entre pesquisadores e religiosos pode ser bastante difícil, como exemplifica retomando o diálogo inter-religioso ocorrido entre um cristão, um *sikh* e quatro hindus:

Demorou algumas semanas até que chegássemos a nos conhecer superficialmente, o que achamos suficiente para começar um diálogo sobre assuntos mais sérios, sem preocupações com incidentes graves. Tivemos a impressão de que alguns de nós teríamos que aprender novas línguas, uma vez que muitas das palavras que usávamos – e que considerávamos “evidentes” – tinham outro sentido ou muitos outros significados secundários. Portanto, passamos uma grande parte do nosso diálogo para explicar o que termos queriam dizer do ponto de vista de cada tradição. Tivemos muito o que aprender. (KLOSTERMAIER *apud* GRESCHAT, 2005, p. 85)

Identifiquei-me com várias situações narradas nesse depoimento, principalmente no que se refere ao significado das palavras que ultrapassam uma simples tradução. No entanto, além da boa vontade, consegui vencer essas e outras barreiras graças à colaboração intensiva de algumas pessoas que se dedicaram, durante um semestre, a me ajudar a realizar entrevistas presenciais com pais, alunos e professores na Inglaterra que utilizassem a minha fonte principal de pesquisa, isto é, os livros da Coleção “Fé Viva”. De modo muito especial, agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Bettina, que conheci por intermédio do meu orientador e que me colocou em contato ainda no Brasil, com vários professores e pesquisadores da Ciência da Religião com temáticas relacionadas ao ER. Foi também graças a uma amiga brasileira que consegui realizar a presente pesquisa. Tal amiga reside na Inglaterra há mais de 15 anos, é casada com um inglês e tem filhos que utilizam exatamente os livros didáticos que pesquisei. Ela também agendou algumas entrevistas e me apresentou a algumas outras mães cujos filhos estudam em escolas estaduais e, portanto, também utilizam a coleção analisada. Minha amiga brasileira marcou um almoço com todas nós, mães e eu, em um restaurante de Londres para nos conhecermos mais informalmente, o que acertadamente serviu, como citado no depoimento acima, como um tempo para nos “conhecermos superficialmente, o que achamos suficiente para começar um diálogo sobre assuntos mais sérios, sem preocupações com incidentes graves.” KLOSTERMAIER *apud* GRESCHAT, 2005, p. 85). Em seguida ao almoço, demos início às entrevistas na casa da minha amiga, que previamente havia agendado um horário individual para cada mãe.

Além da intervenção de minha amiga, que passou credibilidade para suas amigas sobre a seriedade do meu trabalho, tomei todo o cuidado de não cair no erro de, muito comum entre os entrevistadores segundo Greschat (2005, p. 83), não apresentar flexibilidade no roteiro elaborado, que “apenas pergunta o que considera relevante”, o que por vezes deixa o entrevistado “restrito pelo esquema de entrevistas”. É preciso ouvir o que o entrevistado tem a dizer, mesmo que a princípio – ou até mesmo de fato – esteja muito distante do interesse

imediato da pesquisa. Segundo Greschat (2005, p. 83), é necessário “tentar compreender da melhor forma os sentimentos dos entrevistados e estar disposto a tratar de nossa temática sobre outros ângulos. Seguindo esses princípios as entrevistas discorrem com tranquilidade por toda tarde.

Um dos principais objetivos dessas entrevistas é sinalizar o parecer das famílias sobre os livros da coleção “Fé Viva”, temas relevantes, metodologias, qualidade do material, críticas, assim como tudo o que envolve a coleção – ou seja, o perfil do curso de ER, dos professores, da escola, e dos exames nacionais que incluem ER; o desenvolvimento do culto coletivo na escola dos filhos; e o que a família pensa sobre essa atividade.

Tratava-se de mães cujos filhos são alunos de escolas estaduais na cidade de Ipswich, uma cidade e distrito não metropolitano que se situa no estuário do rio Orwell, em Suffolk, na Inglaterra, portanto, mantida pelo governo e que, de acordo com a legislação, as aulas de ER são obrigatórias e, como a maioria das escolas estatais da Inglaterra, adotam a coleção “Fé Viva”.

Embora toda a entrevista seja valiosa para a compreensão das narrativas que levaram essas famílias às escolhas diretamente relacionadas às questões religiosas – como a da viver na Inglaterra, país confessional anglicano; pertenças religiosas; e tipo de escola escolhida para os filhos –, optou-se por categorizar as entrevistas em quatro temáticas ligadas especificamente à questão do ER e do livro didático. As entrevistas foram gravadas e traduzidas por mim com a ajuda da minha amiga residente na Inglaterra. Os temas desenvolvidos foram perfil religioso da família; curso de ER; livros de ER; e diversidade religiosa e ateísmo.

### **Entrevista presencial realizada com quatro mães de alunos de escola estaduais do período KS3 no dia 10/01/2019, em Ipswich, Inglaterra**

#### **Roteiro para as entrevistas**

- As famílias possuem alguma religião?
- Qual a formação acadêmica e profissional dos pais?
- Por que escolheram uma escola com ER? Critério religioso ou acadêmico?

- O que acham do curso de ER?
- Vocês acompanham o desenvolvimento dos filhos neste curso?
- É um curso respeitado na escola?
- Qual a frequência do curso (quantas vezes na semana ele é oferecido)?
- Quais os pontos positivos do curso de ER?
- Quais os pontos negativos ou mais frágeis do curso de ER?
- Há o predomínio de uma religião em detrimento de outra?
- Quais os materiais didáticos utilizados (são utilizados livros didáticos, vídeos, áudios e/ou jogos)? Como avaliam estes materiais?
- Os alunos levam os livros de ER para casa? Como eles são utilizados pelos filhos?  
São consumíveis?
- Realizam avaliação de ER? Quais e como?

As entrevistas traduzem os números e contam histórias. Em relação ao perfil das mães, são estrangeiras, uma com dois filhos, as demais com três filhos, três casadas, uma divorciada, todas anglicanas e uma delas é esposa de pastor.

### **Tema 1 – Perfil religioso da família – “Crer sem pertencer”**

O primeiro tema escolhido para reflexão sobre a representatividade dessa pequena amostra de depoimentos nos temas analisados sobre o lugar do ER na Inglaterra foi o perfil religioso da família. As histórias dessas mães, sob vários ângulos, representam alguns dados do Censo de 2011 (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS, 2011) analisados no primeiro capítulo. O primeiro é o fato de elas serem imigrantes, três de origem latina de países de maioria cristã, e uma da Indonésia, país de maioria muçulmana. Essa realidade migratória foi apresentada nos dados do Censo de 2011, que revelou o aumento populacional na Inglaterra, que passou de 50.762.900 habitantes em 2006 para cerca de 63.182.000 em 2011, levando o país à marca de maior população da União Europeia depois da Alemanha e França. Como exposto no capítulo 1 desta pesquisa, o Censo 2011 relacionou esse aumento populacional na Inglaterra a três fatores: elevação da taxa da natalidade, aumento da expectativa de vida e migração, como no caso das famílias entrevistadas.

Ao contarem suas histórias sobre suas tradições religiosas e respectivas famílias, todas cristãs, as mães confirmaram mais alguns dados extremamente relevantes apresentados no Censo 2011. O primeiro foi referente ao fato de que, mesmo com o declínio, em uma década,

de 77% para 59,3% entre os ingleses e galeses que se identificavam como cristãos, o cristianismo continua sendo a religião majoritária nesses países, ficando em segundo lugar, com 25%, os que se declaram “sem religião”, e em terceiro lugar, com 5%, os muçulmanos. Outro dado que as entrevistas revelaram que vai ao encontro do resultado do Censo 2011, como visto também no capítulo 1, é a postura dos europeus ocidentais, especialmente os britânicos, de “crer sem pertencer”, utilizando uma expressão cunhada pela socióloga da religião Grace Davie (1994) na década de 1990. Como pode-se observar nos depoimentos, a religião é expressa mais no âmbito particular do que no institucional, pois não há uma identificação com a instituição.

Toda minha vida fui à colégios laicos, não tive uma educação formal de religião, só em casa, por avós e por pequenas igrejas que havia em meu bairro. Eu participei de diferentes celebrações como primeira comunhão [...] Não entendi praticamente, muito bem, as histórias, passagens da bíblia, não entendi, realmente. Mais velha, não segue nenhuma religião. Entrei na universidade, sem acreditar. A universidade, foi uma universidade católica, porém não havia nenhuma obrigação, nunca participei de nada (religioso).

Por muitos anos, deixei de ir ao templo, igreja, pois não me senti representada pela igreja católica que em meu país é a religião majoritária. Logo já mais velha, depois da faculdade comecei a ler um pouco, conhecer gente religiosa, estrangeiros religiosos, que me levaram à igreja, porém era uma Igreja Protestante antiga, não há muitas, então fui a uma e me pareceu mais acertado neste momento, não precisei, por exemplo, me confessar com um Pastor. Pra mim, minha relação sempre foi com Deus, sempre acreditei, mas a instituição nunca entendi muito bem.

[...] com meus filhos, eu falo muito, minha filha lê a Bíblia desde criança, todos os dias antes de dormir estamos sempre rezando, minha família vive assim a nossa maneira, não está muito conectada com a instituição.

Outro dado revelador na entrevista é o de que todas as famílias entrevistadas são cristãs da Igreja Anglicana. No capítulo 2 deste trabalho, com base nos trabalhos de Burke e Pallares-Burke (2016), foi abordado o conceito da inglesidade e os elementos que compõem essa identidade inglesa ou britânica. Entre símbolos, comportamentos cotidianos, hábitos alimentares e preferências culturais, está a Igreja Anglicana, como afirma uma das instituições que mais representam a identidade inglesa (COPLEY, 2008), sendo a Abadia de Westminster “um exemplo dessa compreensão da Igreja da Inglaterra enquanto símbolo de identidade nacional, e cada vez menos como identidade religiosa” (COPLEY, 2008, p. 2). Tal ideia é

confirmada por Davie (1994) ao identificar o alto índice de migrantes nas cerimônias das Igrejas Anglicanas. Dessa forma, é possível associar que a escolha pela pertença religiosa comum à confessionalidade do estado pode contribuir para o fortalecimento do sentimento de inglesidade dos ingleses e dos migrantes.

Diferença de ser anglicana no Chile e ser anglicana na Inglaterra: no Chile é mais rigoroso, são igrejas comandadas por estrangeiros ingleses, há serviços em inglês e espanhol, um pouco classista. Aqui o Anglicanismo é mais transversal, no Chile é mais estranho ser anglicano. Aqui é mais normal ser protestante na corrente anglicana.

A segunda temática a se observar em relação às entrevistas e foco central do presente trabalho diz respeito a como os filhos e as famílias veem o curso de ER. Confirmando os dados do capítulo 3, os tipos de escolas na Inglaterra são muito variados, e o perfil da escola está diretamente associado ao perfil do curso de ER. Das quatro famílias entrevistadas, apenas em uma os filhos estudaram por um período em escolas religiosas – de denominação anglicana e, posteriormente, católica romana. Após esse fato, tais crianças passaram a estudar em escolas estatais, assim como os filhos das três outras famílias.

É evidente que a avaliação sobre as escolas e sobre o curso de ER depende da história de cada família e do nível de aproximação com a religião e com as instituições. Porém, de modo geral, pôde-se constatar muitas semelhanças entre as escolas estatais e as religiosas:

As aulas de ER nas escolas estatais seguem um currículo, agora, nas escolas religiosas eles tendem a falar mais, um pouco da bíblia, mas não uma real relação com a fé, eles falam sobre coisas que eles fazem nas aulas de catequese, porque nesse caso era uma escola católica, então explicam sobre rituais, mas não muito na bíblia. Aí eles vão para a fase moral, ajude o próximo, seja uma boa pessoa, faça caridade.

Infelizmente o período em que meu filho estava lá (*state school*), eles ensinavam um currículo, com vários temas, eles não falam sobre fé. Então o que acontece é que as pessoas ficam entediadas.

Então, por exemplo, em todas as escolas eles apresentam uma grande variedade de fés que existem, mas eles não se aprofundam. Nem Cristianismo.

Nós [mãe e o marido pastor] vamos para *state schools* locais, algumas escolas nos recebem, algumas outras não gostam muito. Esse ano a escola X disse “não, obrigado”, porque o diretor da *state school* pode decidir se podem ir pessoas (padres) cristãs, muçulmanas, ou outra religião. É livre para as escolas do estado decidirem. ”

Quando viemos para esse país [...] meu filho foi para uma escola particular, onde tem uma Igreja, “Private School Church of England”, ou também chamada de Anglican Church. Depois, no High School foram para uma escola católica, porque tinham um melhor nível de ensino. Então sim, ele teve RE, mas não era muito religioso.

Como narrado pelas mães, as escolas estatais, assim como todas as escolas financiadas pelo governo, têm o compromisso de cumprirem o Currículo Básico, o que inclui o curso de ER. No entanto, como tratado no capítulo 3, as escolas particulares e as que seguem uma denominação específica, mesmo que patrocinadas pelo governos, podem desenvolver um ER de acordo com esse perfil religioso, como observado pelas mães. Também foi possível observar nas entrevistas que muitas mães possuem grandes expectativas em relação ao curso de ER, até mesmo porque a proposta desta legislação é de que o curso contribua para a “formação moral, religiosa e cidadã” dos alunos. Nas famílias mais religiosas, exige-se que o curso vá além da formação moral, ou do conhecimento histórico das religiões, em uma epistemologia na linha da Educação Religiosa ou da Ciência da Religião. A expectativa é a de que os alunos sejam educados na fé. Para as famílias mais envolvidas com a religião, é importante que a escola esteja aberta para uma parceria com os líderes religiosos, que deve fazer parte da educação religiosa dos alunos.

As entrevistas também revelaram dados que pesquisas ligadas à educação na Inglaterra têm demonstrado (e que foram tratadas no capítulo 2 deste trabalho): muitas famílias, tanto de diferentes denominações religiosas quanto sem filiação religiosa, muitas vezes acabam por transferir os filhos para escolas religiosas – geralmente, as Católicas Romanas – por avaliarem que estas oferecem uma educação de nível acadêmico superior, preparando dessa forma os alunos a serem bem-sucedidos nos exames nacionais.

Conhecido o perfil religioso e as escolas escolhidas pela família para seus filhos, vamos para o tema 3: avaliação dos cursos de ER e do culto coletivo.

As entrevistas reafirmaram que, além das relações estabelecidas entre escola, governo e comunidades religiosas, é necessário ver essas relações a partir de contextos históricos, políticos e religiosos determinados (PAJER, 2010). As famílias conversam entre si do mesmo modo como uma mesma escola muda, muitas vezes radicalmente, entre um filho e outro, ou seja, entre uma gestão escolar, governamental. Essa avaliação serve para todas as disciplinas, inclusive para o ER, que ainda luta por uma identidade curricular.

Meus filhos às vezes me contam coisas que aprenderam no colégio,

mas não muito. [...] Às vezes trazem lição e falam um pouco, mas não é uma matéria.

Não é uma coisa que acontece toda semana, é uma vez ou outra acontece de ter.

Não tem aula toda semana. Uma vez ou outra, quando a minha filha mais velha estava nessa escola ela tinha, mas depois que trocaram de diretora tudo mudou.

Não sei se tem aula sobre várias religiões. Antes tinha, agora não sei.

Tem culto coletivo, mas não sei como acontece.

Eu penso que deveria ter aula de ER, não me parece prejudicial que as crianças aprendam sobre diferentes religiões, pois esse é o mundo. Me parece que deveria existir um ensino daquilo que se trata a religião no mundo que estamos vivendo e cada pessoa pode viver sua religião.

Eles [os filhos] são cristãos, mas ensinam para eles outras religiões como o hinduísmo, islamismo, eles ensinam todo tipo de religião. Eu estava na escola em que meu filho estudava ajudando os professores, e eles ensinavam outras religiões. As crianças precisam estar com a cabeça aberta.

Eles têm aula de ER desde o secundário, uma vez por semana.

A partir do High School você escolhe as matérias que você quer fazer, arte, religião são matérias que você pode escolher.

Com relação ao culto coletivo, como abordado no capítulo 3, citando Copley (2008), este parece ser mal compreendido por muitos familiares, crianças e muitas vezes até mesmo pelos próprios professores. As famílias sabem o que a escola oferece, mas não sabem explicar ao certo como é .

Porém, o que os pais têm certeza – e parecem não ser muito favoráveis a essa metodologia – é o tema três, isto é, como o trabalho com o livro didático e com o ER é desenvolvido. Como visto no início deste capítulo, os livros didáticos, assim como os demais materiais escolares, são todos oferecidos para os alunos, sendo que os livros devem ser utilizados fisicamente apenas na sala de aula. Assim, para acessar seus conteúdos e tarefas em suas residências, os alunos devem acessar a versão on-line, via Kerboodle, prática reprovada por boa parte das famílias, que se sentem inseguras sem o livro físico e dependentes da tecnologia:

Não usam o livro em casa, eles não levam para casa.

Nós que somos pais não temos acesso a qualquer tipo de livro que eles usam.

A escola dá tudo, mas não vemos os livros que estão usando.

Isso é entre os alunos e a escola, nós não vemos. As escolas estaduais usam os livros do estado, agora as católicas podem usar seus próprios livros. Isso porque nesses sete anos que eles estão lá eles passaram por diferentes tópicos que incluem, história, um pouco de moral, inclui conhecimento geral, de diferentes religiões, inclui um leque de assuntos mas não há nada falando que essa religião certa, você tem que seguir essa.

Tudo que eles fazem tem quatro cadernos, e os professores mostram o que eles tão fazendo. Mas eles nunca trazem os livros pra casa.

Eles têm livro e exames de ER sim, livros e exames, mas os livros ficam na escola, não tem lição de casa.

Sobre os professores de ER – tema quatro –, as respostas das entrevistas, em síntese, demonstraram três aspectos: 1) para as famílias mais religiosas, o professor religioso é mais preparado para o ofício do que a pessoas leiga , 2) para as famílias que não veem o ER como uma oportunidade de crescimento espiritual, mas de conhecimento sobre as religiões, os professores leigos são interessantes, pois não parecem desenvolver uma postura proselitista, 3) todos concordam que nas escolas estatais, os professores, na atual gestão (2019-2020), estão sobrecarregados de aulas.

Meus filhos, no High School, passaram por sete anos de um período muito difícil e o RE não ajudou muito. O primeiro ano ajudou, porque o capelão que ensinava ER era cristão, acreditava em Deus, acreditava em Jesus compaixão, e ajudou muito, era muito bom pra ele. Daí, a escola mudou o capelão e colocou outra pessoa leiga, que seguia o currículo e isso meu filho achava chato.

Não sei se as professoras seguem alguma religião, mas não vejo intenção do colégio (estadual) em fazer uma pessoa mais crente.

As escolas estaduais têm professores de ER, muitos dão aula para todas as classes, por isso que eles não têm uma professora toda semana. São 400 alunos, e sei que tem uma pessoa pra cobrir tudo, cada classe com 28 alunos.

No entanto, todas as famílias reconhecem a importância do curso de ER e justificam começar pela diversidade religiosa da própria sala de aula. Confirmado o Censo de 2011, as famílias afirmaram que as escolas estão cada vez mais multirreligiosas e, com alunos ateus, todos os filhos possuem amigos de outras denominações religiosas ou ateus. Essa diversidade estimula o conhecimento de como é a religião do outro e sobre como é não ter religião.

Meus filhos têm amigos muçulmanos, católicos.

Minha filha tem uma amiga muçulmana, e obviamente eu a ensino a respeitá-la. Ela me disse “Ela, faz essa coisa diferente de mim”, “tem uma ideia diferente que a gente”, então eu tenho que explicar a ela, que são diferentes religiões e do que se trata”.

A amiga muçulmana de minha filha disse a ela que no futuro quando for mais velha quer usar *hijab*. A minha filha faz algumas perguntas “por que fazem isso?”, “não celebram uma religião”.

Temos os *sikhs* que usam mais os símbolos religiosos.

Minha filha tem uma amiga do Paquistão.

Elas podem ir de véu na escola, mas não querem para não serem discriminadas. Uma menina ganha tudo de graça na escola por ser a segunda mais inteligente, e um dia a vó teve que ir buscar com as roupas islâmicas e ela se escondeu, porque ela queria ser uma pessoa normal.

Nós sempre fomos religiosos, meu filho (...) não falava muito em Inglês, ele teve dificuldades em fazer amigos, então ele teve um grupo de amigos que faziam brincadeira sobre o fato de ele acreditar em Deus ou de Deus em si. Chamavam ele de burro. Então, depois de muito tempo ele disse a família que não acreditava em Deus, para nós foi muito triste, mas nós rezamos e pedimos a Deus para ajudar ele, [...] e Deus tocou ele e ele caiu em lágrimas dizendo “Desculpa Deus”, desde então, ele ama Deus, ama ir à Igreja e agora tem 19 anos, adora ir a Igreja e agora está no *college*”.

Eu não conheço o Brasil, mas na Itália as pessoas se chamam todos católicos para o Censo, eles falam que são católicos mas eles não têm fé. Aqui é a mesma coisa, todos se dizem católicos.

Meus filhos me disseram que na escola deles quase ninguém acredita em Deus. Porque não importa, as diferentes religiões, e viver sua religião, mas meus filhos prestaram atenção que quase ninguém acredita em Deus.

As entrevistas deixaram evidente que, independentemente da vertente religiosa ou da não devoção religiosa, todas as famílias concordam sobre a necessidade de os jovens conhecerem o outro, especialmente em relação a sua religião ou sua ausência. Esse parece ser um imperativo da sociedade século XXI e um consequente desafio dos cursos de ER.

**Entrevista realizada com a chefe de Departamento de Ensino Religioso da Escola Herne Bay High, Sr<sup>a</sup> F. Allen, no dia 11 de janeiro 2019**

A escola fica na cidade com o mesmo nome, Herne Bay. Situada do sudoeste da Inglaterra, Herne Bay é uma pequena aldeia costeira, do distrito de Canterbury, no condado de Kent, Inglaterra.

Nossas conversas sobre ER iniciaram-se muito antes do encontro presencial na escola de Herne Bay High. Por quase dois meses, fomos trocando e-mails, conhecendo-nos profissional e academicamente, compartilhando projetos de pesquisa e envolvimento com o ER. Nessa época, a professora me convidou para passar um dia na escola e acompanhar sua rotina, assim como a dos demais professores e alunos. Foi uma experiência muito especial, que contribuiu muito tanto para esclarecer dúvidas quanto para ver como de fato as aulas de ER são desenvolvidas; as metodologias utilizadas; como os livros da coleção são trabalhados em aula; e participação e envolvimento dos alunos. A experiência possibilitou também a troca de ideias com outros professores da disciplina; enfim, vivenciar os estudos e pesquisas realizados até então. Acompanhada de meu filho, fomos muito bem recebidos pela chefe de departamento de ER da escola, que nos apresentou as dependências da instituição, direção, funcionários e professores de diferentes disciplinas, especialmente os de ER, com quem pude conversar sobre o curso. Por fim, foi possível também assistir às aulas.

Como planejado, assisti às aulas da Sr.<sup>a</sup> Fleur, que também ministra aulas para as turmas do KS3. Fomos apresentados aos alunos, conversamos com a turma e com alguns grupos de alunos em particular. Os alunos se colocaram muito dispostos a conversar sobre ER e muito curiosos para conhecer o Brasil, entender como são as escolas e o curso de ER no Brasil. Ter ido com meu filho, que na época tinha acabado de prestar vestibular – portanto, tinha uma idade bem próxima dos alunos – acabou por facilitar esse diálogo com os alunos.

Uma das aulas que participamos foi do curso GCSE com a turma do 10º ano do KS3, na qual pudemos observar uma diferença no perfil da turma com relação ao curso normal. Tal turma estava ainda mais interessada nas temáticas apresentadas pela professora, assim como na metodologia desenvolvida neste curso preparatório para os exames nacionais.

Na Herne Bay High e em outras escolas, o curso de ER é dividido em duas frentes epistemológicas, isto é, o curso da grade curricular comum – portanto, obrigatório a todas as turmas – desenvolve uma epistemologia na linha da Religion Education, ou seja, mais tradicional, ao passo que os cursos de GCSE oferecidos para os alunos do KS3 são desenvolvidos na linha epistemológica do Religion Studies, ou seja, da Ciência da Religião. Essa diferença ficou bem evidente tanto no aprofundamento das questões religiosas quanto no material apresentado pela professora, no qual constava mais informações, fontes diferenciadas, atividades propostas para serem desenvolvidas em grupo e produção de material extra. Após a

última aula, ainda tivemos alguns momentos em que pude tirar algumas dúvidas com relação às seguintes temáticas:

### **Tema 1: Coleção “Fé viva”**

A coleção “Fé Viva” fica na sala como material de consulta para os alunos para resolução de exercícios e pesquisas, pois, segundo a professora e chefe de departamento de ER, no curso de GCSE, considera-se que os conteúdos da coleção já foram todos desenvolvidos no KS3, como consta nas propostas curriculares.

Ainda sobre a coleção, questionei a professora sobre sua avaliação do material, e ela afirmou que, embora tal coleção seja mais trabalhada no curso de ER da grade curricular comum, ela é considerada material base, mas que, em todas as fases-chave, o corpo docente sente necessidade de complementar a coleção a partir da utilização de outras fontes, como periódicos, livros de literatura, livros paradidáticos, etc.

### **Tema 2: curso do GCSE**

Esse foi um tema central em nossa conversa, pois, de acordo com a professora, confirmando os dados apresentados no capítulo 2, desde 2010 quando Michael Gove, ministro da Educação do governo de David Cameron do Partido Conservador, chegou ao poder, a educação britânica passou por uma grande transformação. Segundo a professora, isso se deu pelo fato de o próprio ministro passar a determinar quais disciplinas deveriam fazer parte do ensino secundário. Essa medida implicou uma grande mudança para o ER, pois, embora este faça parte do currículo-base – e, portanto, de acordo com a Lei de 1988, todas as escolas devem oferecer tal disciplina – o ministro não o incluiu entre as matérias que deveriam fazer parte do GCSE. De acordo com a professora, o argumento utilizado pelo ministro era o de que todo mundo deve estudar ER de qualquer modo, mas, por sofrer muita pressão de outras matérias, para que outras disciplinas entrasse no lugar de ER. Segundo Fleur, isso mobilizou muitas escolas a diminuírem as aulas de ER para oferecer outras disciplinas para os alunos. Graças a essa mudança, as escolas perderam muitos alunos para o curso GCSE. A partir de então, as escolas passaram a considerar a presença e participação no curso mais enxuto de GCSE, para os alunos adquirirem o certificado. Outras escolas abandonaram o curso pequeno de GCSE e passaram a oferecê-lo como matéria optativa.

Na Herne Bay High o curso se manteve graças à organização dos professores, ao interesse dos alunos, à sua popularidade na escola e aos altos índices de aprovação dos alunos nos exames nacionais; mesmo assim, com um número bem menor de alunos inscritos.

### **Tema 3: Culto escolar**

A professora explicou que a escola cumpre a legislação oferecendo o culto escolar regularmente, porém, a partir de uma abordagem educacional e não confessional. Durante o ano, o culto escolar é preparado a partir de algumas temáticas consideradas relevantes para os alunos – como honestidade, carinho e meio ambiente – e contando muitas vezes com a participação dos alunos por meio de dramatizações, danças e cantos. Ela também lembrou que os pais podem solicitar à direção da escola que seus filhos não participem do ER e do culto escolar.

### **Tema 4: Formação dos professores de ER**

É esperado que eles tenham uma graduação em estudos religiosos, isto é, Ciência da Religião, Teologia ou Filosofia. Alguns professores são formados em História e em Ensino Religioso. Isso é comum, eles precisam fazer um ano de treinamento na universidade para serem professores, só então eles podem dar aulas, se houver vagas. É necessário fazer um ano de estágio para ver se é qualificado e então entrar para o time. Não há muitas vagas para professores de ER porque as pessoas tendem a ficar muitos anos na mesma escola, isso se ela estiver em uma escola boa com um bom time. (F. Allene, tradução nossa)

A escola proporciona aos alunos de todas as fases-chave a oportunidade de visitar lugares de cultos relacionados às religiões em estudo. Os oradores de várias religiões são também convidados a participar nas aulas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o lugar e a relevância do Ensino Religioso na sociedade inglesa na virada do século XX para o XXI a partir de fontes primárias, documentos oficiais, e todos os volumes da coleção de Ensino Religioso adotada pela maioria das escolas estatais do país mostrou-se um grande desafio e um enorme aprendizado. Os desafios foram de várias ordens e origens, como metodológica, escassez de referências bibliográficas específicas, dificuldade em localizar e adquirir documentações oficiais e material didático (uma vez que não está à disposição no mercado brasileiro), porém um dos maiores desafios foi que 90% de toda bibliografia, fontes, entrevistas eram em inglês. Engana-se quem acredita que saber ler inglês seja o suficiente para traduzir textos religiosos. Uma das primeiras confirmações da pesquisa foi a afirmativa de Greschat, ao expor a importância do filólogo na trajetória da Ciência da Religião e no nosso cotidiano de pesquisador, sobre a importância de conhecermos profundamente nosso objeto de estudo, pois:

Traduzir não é uma tarefa simples. Nem sempre traduções belas são exatas ; da mesma forma, nem sempre traduções literárias podem ser lidas com prazer. (...) Por isso, textos religiosos, deveriam ser traduzidos por pessoas com especialização dupla, que conhecem tanto a religião alheia quanto a língua estrangeira em que eles foram produzidos (2005, p. 59).

Essa particularidade do meu trabalho de pesquisa foi motivadora para que eu procurasse a um só tempo me desenvolver tanto na área de tradução quanto na de aprofundamento do objeto Ensino Religioso na Inglaterra. Conteúdos complexos, realidades distintas, universos muito particulares e falsos cognatos (como a famosa *school public*, que é privada), consumiram o tempo da pesquisadora e exigiram uma imersão completa nesta realidade .

No decorrer da pesquisa e com a ajuda das ferramentas tecnológicas, assim como de amigos e profissionais, as diferenças foram diminuindo ao passo que a pesquisa fluiu melhor.

Outro grande desafio que tenho procurado desenvolver desde a dissertação e que apliquei constantemente neste trabalho é a transposição de dados de pesquisas (como as do Censo 2011), relatórios oficiais (como o dos Direitos Humanos de 2018, que apontaram os principais crimes de ódio e religiosos praticados na União Europeia) e mapas gráficos sobre algumas temáticas (como a transposição dos resultados quantitativos alcançados após a análise sistemática da coleção Fé Viva. A busca pela precisão e interpretação dos dados exigem habilidades e competências que muitas vezes não desenvolvemos em nossas fontes majoritariamente textuais. Trata-se de um exercício que tenho buscado aprimorar e que é importante para os pesquisadores, inclusive nós, cientistas de religião,. Observa-se que o

gênero textual aprimora a elaboração e interpretação dos gráficos, e o inverso também é verdadeiro, ou seja, os gráficos de diferentes tipos colaboram, a partir de uma linguagem mais visual, para a interpretação dos textos.

Para conhecer o lugar e a relevância do Ensino Religioso na Inglaterra, optou-se por primeiramente fazer um breve levantamento de sua origem histórica e de seu lugar nos países europeus, depois na União Europeia e, finalmente, na Inglaterra. A pesquisa ratificou a origem europeia do Ensino Religioso, mais precisamente austro-húngara, que em pleno século XVIII nasceu com a missão bem definida de educar com base na fé e na moral. Pode-se observar as permanências com relação ao lugar que o Ensino Religioso ocupa na maioria dos países europeus e seu perfil com relação à natureza dos conhecimentos ensinados. Exemplos de permanências observadas são o fato do Ensino Religioso estar relacionado aos princípios e objetivos do Estado e da Igreja Nacional e a aproximação entre conteúdo religioso, ensinamentos morais e identidade.

A identidade associada ao Ensino Religioso foi um aspecto muito desenvolvido e abordado neste trabalho, pois foi a partir de trabalhos acadêmicos como o do historiador Peter Burke (2016), que se optou pelo uso de um dos elementos mais importantes para configurar a “inglesidade” dos britânicos: a Igreja Anglicana (termo apresentado pelo mesmo autor). Interessante notar que Burke, Copley (1994) e Davie (1994) explicam que essa identidade com a Igreja Anglicana, mais conhecida como Igreja da Inglaterra (aqui a nomenclatura explica muito sobre a questão da identidade), não se refere a ser anglicano ou necessariamente participar de seus cultos e seguir seus preceitos, mas a reconhecer seus ícones como templos, ritos e bandeiras, como patrimônio da identidade britânica, especialmente a inglesa.

Um dos pontos focais desse trabalho era investigar a partir de uma amostra de material didático, no caso a Coleção “Fé Viva”, qual a epistemologia que rege o material, partindo do pressuposto de que por ser uma coleção adotada na quase totalidade das escolas estatais, ela contribuiria para nos aproximarmos do perfil e lugar do Ensino Religioso na Inglaterra.

A análise dos seis volumes da Coleção “Fé Viva” realizada a partir das cinco categorias 1) Precisão histórica, 2) Lugar de onde se fala sobre religião (*outsider/insider*), 3) Precisão conceitual, 4) Iconografia e 5) Não normatividade no estudo das religiões, elaborados a partir dos princípios teóricos e metodológicos da Ciência da Religião, apontou algumas evidências sobre a epistemologia do material:

A coleção trabalha com as seis religiões consideradas mais representativas na Inglaterra pela legislação, e portanto presente nos currículos básicos em que incluem Ensino Religioso.

Cada volume é dedicado ao estudo de uma religião ( Cristianismo, Judaísmo, Budismo, Sikhismo, Budismo, Hinduísmo) ;

Iniciar a coleção com três famílias representantes da mesma religião, porém cada uma das de vertentes diferentes, colabora para a compreensão de que a realidade não é de “ismo”, mas de “ismos”, ou seja, não temos budismo, mas budismos, não temos cristianismo . mas cristianismos, e isto implica em compreender que as vertentes religiosas têm princípios comuns, mas muitas diferenças entre si, o que gera comportamentos e modo de ver a vida de formas muitas vezes bem diferentes;

A proposta da coleção de apresentar as religiões a partir de um diálogo entre os textos históricos e sagrados e os depoimentos reais de três famílias de vertentes diferenciadas, promove um maior interesse dos alunos, pois os exemplos práticos apresentam de maneira clara a implicações da aplicabilidade da doutrina no cotidiano das pessoas.;

O material apresenta temáticas atuais relacionadas às religiões, a partir de trechos de textos jornalísticos, porém nem sempre contextualizado, e acompanhados de propostas de trabalho;

A coleção valoriza a precisão conceitual das religiões, através do glossário, localizado no final do livro, da seção “palavras úteis” presente praticamente em todos os subcapítulos, que tem a mesma função do glossário, porém próximo ao texto em que a palavra foi citada; e em menos vezes através de depoimentos das famílias, e nas propostas de atividades. Observamos que os conceitos são na maioria das vezes “dados”, numa proposta de memorização tendo pouca oferta de atividades em que o conceito seja elaborado numa proposta mais construtivista;

Na seção “atividades” as propostas são sinalizadas a partir de um código de cores, sobre qual ciência norteia aquele trabalho. Oportunidade dos alunos perceberem a importância da interdisciplinaridade na produção do conhecimento.;

Todos os volumes trazem temas e debates sobre ciência e religião, muitas vezes relacionadas à princípios e práticas da religião estudada, outras vezes sobre as religiões de modo geral;

h) A Coleção aborda temáticas consideradas mais polêmicas para o universo religioso, como: aborto, suicídio, casamento homo afetivo, ordenação de mulheres, e outros;

i) Em todos os volumes o tema ‘proteção ao meio ambiente é presente;

j) Um tema identificado na pesquisa, pela primeira vez numa Coleção de Ensino Religioso foi sobre a própria disciplina. O material apresenta atividades, textos e estudos de caso em que os alunos têm a oportunidade de pensarem sobre a importância desta disciplina em suas formações acadêmicas.

O resultado da análise desta pequena amostra de material didático, porém muito expressiva graças sua representatividade nas escolas estatais, somadas a todas as pesquisas , entrevistas com pais, alunos e professores, comprovou nossa hipótese de que o Ensino Religioso na Inglaterra, expressa a política do governo e da Igreja Nacional, assim como da comunidades religiosas locais, isto é ,de reconhecer e acolher a diversidade religiosa, a exemplo de uma coleção que aborda seis religiões, dialoga com diferentes vertentes destas religiões, propõe debates de temas polêmicos e atuais, dialoga com as ciências, demonstrando um pressuposto ético que ora dialoga com a teologia, ora com a filosofia, ora com as ciências sociais, procurando transmitir uma noção de pluralidade religiosa.

No entanto, de forma a manter o lugar da confessionalidade cristã, propõe um modelo de Ensino Religioso, fundamentado no estudo de algumas religiões, o que não pode ser confundido com pluralidade, uma vez que não é quantidade de religiões que garante a diversidade, mas a metodologia utilizada no estudo das mesmas partir de uma abordagem temática capaz de incluir outras crenças, religiões, filosofias. O compromisso com a confessionalidade é bastante expressivo a partir de outros fatores como a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso em todas as escolas financiadas pelo governo, assim como a obrigatoriedade na participação no culto coletivo escolar. Neste sentido concluímos que o Ensino Religioso na Inglaterra, a exemplo da política governamental e religiosa, abraça diversidade religiosa, dentro de limites muito claros de forma a não por em risco a confessionalidade do Estado, porém contribuindo para a formação de uma geração que é formada para respeitar e valorizar a diversidade étnica cultural e religiosa.

Que esse trabalho possa ter contribuído para suscitar o debate sobre o Ensino Religioso em um contexto acadêmico como forma de advertência para aqueles que são tentados a subestimar ou mesmo descartar a importância da Educação Religiosa na sociedade contemporânea.

## Referências

AGÊNCIA FRANCE-PRESSE. Após ataque a mesquita, May promete combater todo tipo de terrorismo. **Correio Brasiliense**, Brasília, DF, 19 jun. 2017. Disponível em: [https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2017/06/19/interna\\_mundo,603350/atentado-terrorista-em-londres-contra-muçulmanos.shtml](https://www.correobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2017/06/19/interna_mundo,603350/atentado-terrorista-em-londres-contra-muçulmanos.shtml). Acesso em: 8 jan. 2021.

ARMSTRONG, Karen. **Uma história de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARNES, L. P. "What is Wrong with the Phenomenological Approach to Religious Education?" **Religious Education**, [S. l.], n. 66, p. 445-461, 2001.

BARNES, L. P. **Debates in Religious Education**. London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2012.

BARNES, L. P. Developing a New Post-liberal Paradigm for British Religious Education. **Journal of Belief and Values**, [S. l.], n. 28, p. 17-32, 2007.

BARNES, L. P. The Misrepresentation of Religion in Modern British (Religious) Education. **British Journal of Educational Studies**, [S. l.], n. 54, p. 395-411, 2006.

BAUBERTOT, J.; MATHEUS, S. **Religion, modernité et culture au Royaume: uni et en France: 1800-1914**. Paris: Seuil, 2002.

BINGHAM, Jane. Tudors: a verdadeira história de uma dinastia gloriosa. São Paulo: Ediouro, 2015. (Coleção História Viva).

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDOM, Ann-Marie; ANDREW, Wright (eds). **Learning to Teach Religious Education in the Secondary school: A Companion to school Experience**. London: Routledge Falmer, 2000.

BRITISH RELIGION IN NUMBERS. **The 2005 English Church Census**. Bristol: British Academy, [2005]. Disponível em: <http://www.brin.ac.uk/figures/findingsfromtheenglishchurchcensus2005>. Acesso em: 13 out. 2020.

BROADBENT apud SCHNEIDER; BROWN, 2006, p. 88

BROWN, Alan. The statutory requirements for Religious Education 1988-2001: religious, political and social influences. In: BROWN, Alan; BROADBEN, Lynne. **Issues in religious education**. London and New York: Routledge-Taylor & Francis, 2002. (p. 3-15)

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.

BURKE, Peter; PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **Os ingleses**. São Paulo: Contexto. 2016.

CAMBRIDGESHIRE COUNTY COUNCIL. **The Agreed Syllabus for Religious Education**. Cambridge: 2018. Disponível em: <https://www.cambridgeshire.gov.uk/asset-library/imported-assets/Agreed%20Syllabus%202018%20-2023.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CEIC. **Reino Unido**: População. São Paulo: 2020. Disponível em: <https://www.ceicdata.com/pt/indicator/united-kingdom/population>. Acesso em: 17 out. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **O ABC do direito da União Europeia**. Bruxelas, dez. 2016. Disponível em: <https://op.europa.eu/webpub/com/abc-of-eu-law/pt/>. Acesso em: 12 set. 2020.

CONSTANCE, Mark. **Buddhism**. Oxford: Ed. Oxford, 2013. (Coleção Living Faiths).

COPLEY, Terence. **Religious Education 7-11: developing primary teaching skills**. [S. l.]: Routledge-Taylor & Francis, 1994.

COPLEY, Terence. **Teaching religion**. London: Taylor e Francis e Library, 2008.

COUNCIL OF EUROPE. **European Convention on Human Rights**. Strasbourg, nov. 1950. Disponível em: [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. **Framework Convention for the Protection of National Minorities and Explanatory Report**. Strasbourg, fev. 1995. Disponível em: <https://rm.coe.int/16800c10cf>. Acesso em: 12 set. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. Teaching religious and convictional facts: a tool for acquiring knowledge about religions and beliefs in education; a contribution to education for democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue. In: Conference Proceedings, 6 a 8 jun. 2004, Oslo. **Anais** [...]. Strasbourg: Council of Europe, 2004. Disponível em: <https://rm.coe.int/16805d37d8>. Acesso em: 12 set. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. **White Paper on Intercultural Dialogue**: “Living Together as Equals in Dignity”. Strasbourg, 7 maio 2008. Disponível em: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) Acesso em: 12 set. 2020.

COUNTRY ECONOMY. **PIB**: Produto Interno Bruto. [S. l.]: 2020. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/governo/pib>. Acesso em: 13 out. 2020.

COUNTRY ECONOMY. **Religiões**. [S. l.]: 2010. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/demografia/religoes>. Acesso em: 14 out. 2020.

COX, Edwin. **Problems and Possibilities for Religious Education**. London: Hodder and Stoughton, 1983.

DAVIE, Graça; HERVIEU-LÉGER, Danièle. **Identidades Religiosas na Europa**, Paris, La Découverte, Mudança Social na Europa. 1996, 336

DAVIE, Grace. **Religion in Britain since 1945**: Believing Without Belonging. Oxford: Wiley, 1994.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **Circular 1/94**: Religious Education and Collective Worship. London: HMSO. 1994.

DfES. 2004. Department for Education and Skill ( Departamento de Educação e competência )

DORSET COUNTY COUNCIL. **The Agreed Syllabus for Religious Education**. Dorchester: [2001]. Disponível em: <https://www.salisbury.anglican.org/resources-library/schools1/2012-re/2012-re-dorset-ks1-2/2012%20RE-%20Dorset%20Guidance-%20KS1-2%20New%20Agreed%20Syllabus-%20Community%20VC%20VA%20Schools%20Academies.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

EDUCATION AND CULTURE STANDING COMMITTEE. **The Religious Dimension of Intercultural Dialogue**. Segovia: Intereuropean Commission on Church and School, 1 jun. 2014.

ELEFTHERIOU-SMITH, Loulla-Mae. Catholic schools choose Judaism as second religion for GCSE RE despite Islam being UK's second biggest faith. **The Independent**, [S. l.], 8 nov. 2015. Disponível em:<https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/catholic-schools-choose-judaism-as-second-religion-for-gcse-re-despite-islam-being-uks-second-a6726391.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ENGLER, Steven; GARDINER, Mark. Q. Rever. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, p. 89-105, set. 2010.

EUROPE UNION. Charter of Fundamental Rights of the European Union. **Official Journal of the European Communities**, [S. l.], 18 dez. 2000. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

EUROPEAN COUNCIL; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. **The European Council**. Bruxelles: European Union, [2020?]. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/>. Acesso em: 14 out. 2020.

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. **Hate crime recording and data collection practice across the EU**. Luxembourg, 2018. Disponível em: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2018-hate-crime-recording\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-hate-crime-recording_en.pdf). Acesso em: 12 set. 2020.

GEARON, Liam. **Master Class in Religious Education**: Transforming Teaching and Learning. London: Bloomsbury, 2013.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2005.

HAIGH, Julie. **Christianity**. Oxford: Ed. Oxford, 2013. (Coleção Living Faiths).

HELAND-KURZA, K. Religious Structure of Child Education Policy in Germany, Poland and UK. **International Journal of Information and Education Technology**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 940, dez. 2016.

HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE. **Education Reform Act 1988**. London: 1988. Disponível em: [https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga\\_19880040\\_en.pdf](https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf). Acesso em: 8 jan. 2020

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOUSE OF THE COMMONS. The National Curriculum. **Hansard**, London, v. 130, p. 398-426, 23 mar. 1988. Disponível em: <http://hansard.millbanksystems.com/commons/1988/mar/23/the-national-curriculum>. Acesso em: 8 jan. 2021.

JACKSON, Robert *et al.* (eds.). **Religion and Education in Europe**: Part 1: Central Europe. Kornwestheim: Waxmann Münster, 2007.

JACKSON, Robert *et al.* (eds.). **Religion and Education in Europe**: Part 2: Western Europe. Kornwestheim: Waxmann Münster, 2014.

JACKSON, Robert. European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. In: JACKSON, Robert *et al.* (eds.). **Religion and Education in Europe**. New York: Waxmann Münster, 2007.

JACKSON, Robert; O'GRADY, Kevin. Religion and Education in England. In: JACKSON, Robert *et al.* (eds.), **Religion and Education in Europe**. New York: Waxmann Münster, 2007. p. 183 e 184.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: USARSKI, Frank; PASSOS, João Décio. (orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 603-60.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CATARINO, Fernando. Ensino Religioso: concepções e compreensões: Portugal e Brasil. **Revista Ciências da Religião**: História e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 136-164, 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cr/article/view/7859>. Acesso em: 13 out. 2020.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck. A questão do ensino religioso na União Europeia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p.125-128, jan./abr. 2006. p. 125-127.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanck; WAGNER, Raul. (orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. Curitiba: Champagnat/Editora PUCPR, 2011.

KNAUTH, T. Religious Education in Germany. In: JACKSON, S. *et al.* (eds). **Religion and Education in Europe**: Developments, Contexts and Debate. New York: Waxmann Münster, 2007. p. 243-65.

- LE GOFF, Jacques. **Uma breve história da Europa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LIVING FAITHS. Oxford: Ed. Oxford, 2013. Título da coleção em tradução livre: Fé Viva.
- LONG, Robert; LOFT, Philip; DANECHI, Shadi. Religious Education in Schools (England). **House of Commons Library**, London, n. 07167, 10 out. 2019. Disponível em: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7167/CBP-7167.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- NEAL, Stella. **Islam**. Oxford: Ed. Oxford, 2013. (Coleção Living Faiths).
- O MAPA da fé no Reino Unido. Opinião e Notícia, 14 dez. 2012. Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/internacional/o-mapa-da-fe-no-reino-unido/>. Acesso: 17 out. 2020.
- Observatório da Imigração. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto Universitário de Lisboa, 2018.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. **Full story: What does the Census tell us about religion in 2011?** Newport: United Kingdom Government Census, [2011]. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/fullstorywhatdoesthecensustellusaboutreligionin2011/2013-05-16>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. **Census 2011**. Newport, 2011. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk/census/2011census>. Disponível em: 14 jul. 2021.
- OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS. **How religion has changed in England and Wales**. Newport: 4 jun. 2015. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/howreligionhaschangedinenglandandwales/2015-06-04>. Acesso em: 14 out. 2020.
- OLIVA, J. G. Religion and Law in Twenty-First Century England: Tradition and Diversity. In: RUIZ-RICO, G.; RUIZ, J. J. (eds.). Religious Rules, State Law, and Normative Pluralism: A Comparative Overview. Valência: Tirant Lo Blanch, 2016. p. 375-393.
- OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. Estudos da religião no Brasil: um dilema entre academia e instituições religiosas. In: SOUZA, Beatriz Muniz *et al.* **Sociologia da religião no Brasil:** revisitando metodologias, classificações e técnicas de pesquisa. São Paulo, PUC-SP: Unesp, 1998. p. X-Y.
- ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE (OSCE). **Toledo Guiding Principles on Teaching about Religion and Beliefs in Public Schools**. Warsaw, 2007. Disponível em: <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>. Acesso: 12 set. 2020.
- ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE. **Decision n° 13/06: combating intolerance and discrimination and promoting mutual respect and understanding**. Brussels: Ministerial Council, dez. 2006. Disponível em: <https://www.osce.org/files/f/documents/f/a/23114.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

ORGANIZATION FOR SECURITY AND CO-OPERATION IN EUROPE. **Our history.** Vienna: [2020]. Disponível em: <https://www.osce.org/whatistheosce>. Acesso em: 14 out. 2020.

PAJER, Flávio. L'istruzione religiosa nelle scuole dell'unione europea: un' identità plurale e in evoluzione. **Revista Pistis & Praxis, Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 449-478, jul./dez. 2010.

PARLIAMENTARY ASSEMBLY. **Education and religion.** Recommendation 1720. Strasbourg, 4 out. 2005a. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>. Acesso em: 12 set. 2020.

PARLIAMENTARY ASSEMBLY. **Recommendation 1396.** Strasbourg, 1999. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PARLIAMENTARY ASSEMBLY. **Recommendation 1720 (2005): education and religion.** Strasbourg: Council of Europe, 2005b. Disponível em: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>. Acesso em: 14 out. 2020.

PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank; (orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião.** São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

PORUGAL. Portal diplomático. **Organização para a segurança e cooperação na Europa.** Lisboa, [2020?]. Disponível em: <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/paises-geral/organizacao-para-a-seguranca-e-cooperacao-na-europa>. Acesso: 12 set. 2020.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. **Religion Education: The non-statutory national framework.** London: 2004. Disponível em: [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090608220227/http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/9817\\_re\\_national\\_framework\\_04.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20090608220227/http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/9817_re_national_framework_04.pdf). Acesso em: 8 jan. 2021.

RELIGIOUS EDUCATION COUNCIL. **Religious Education teaching and training in England.** London: 2007.

REVELL, Lynn. Religious Education in England. **Religions and Religious Education**, New York, v. 55, n. 2/3, p. 218-240, 2008.

ROSSI, P. **L'identità dell'Europa.** Bologna: Editrice Il Mulino, 2007.

SANDBERG, R. **Lei e religião.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

SCHRAER, Sue. **Judaism.** Oxford: Ed. Oxford, 2013. (Coleção Living Faiths).

SCHREINER, Peter. Models of Religious Education in Schools in Europe. Statement for the Strategy Development Seminar of The Oslo Coalition on Freedom of Religion and Belief, Oslo, 7-9 December 2002a, at: <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Schreiner1202.doc>. (Acesso: maio 2020).

SCHREINER, Peter. **Religious Education in Europe.** Oslo: Oslo University, 8 set. 2005.

SCHREINER, Peter. Religious Education in the European context. In: BROADBENT, Lynne; BROWN, Alan (eds.). **Issues in religious education**. London: Routledge-Taylor & Francis Group, 2002b. p. 87-88.

SILVEIRA, V. F. B. F. **Entre a teoria e a prática**: limites da aplicação da Ciência da Religião na produção dos livros didáticos de Ensino Religioso no Fundamental. 2016. Dissertação – (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Religião e educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

THE EDITORS OF ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. Eleven-plus: British examination. **Britannica**, [S. l.], 20 jul. 1998. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/eleven-plus>. Acesso em: 20 jul. 2021.

THE EUROPEAN FORUM FOR TEACHERS OF RELIGIOUS EDUCATION. **Member Countries of EFTRE**. [S. l.], [2018]. Disponível em: <https://eftre.weebly.com/re-in-europe.html>. Acesso em: 26 jul. 2021.

TRIBUNAL EUROPEU DOS DIREITOS DO HOMEM. **Convenção Europeia dos Direitos do Homem**. Strasbourg, 1950. Tradução não oficial em português da Convenção. Disponível em: [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_por.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf). Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. **National Curriculum in England**: framework for key stages 1 to 4. London: 2014a. Disponível em: [https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4#the-school-curriculum-in-england](https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4#the-school-curriculum-in-england). Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. **Religious education (RE) and collective worship in academies and free schools**. London: 18 dez. 2012. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/re-and-collective-worship-in-academies-and-free-schools/religious-education-re-and-collective-worship-in-academies-and-free-schools>. Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. Departament for Education. **The Schools Admissions Code**. London: dez. 2014b. Disponível em: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/389388/School\\_Admissions\\_Code\\_2014\\_-\\_19\\_Dec.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/389388/School_Admissions_Code_2014_-_19_Dec.pdf). Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. Department For Education (DFE). **Circular 1/94**. London, 1994a. Disponível em: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/281929/Collective\\_worship\\_in\\_schools.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/281929/Collective_worship_in_schools.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

UNITED KINGDOM. Department of Education and Science (DES). **Circular 3/89**. London, 1988.

UNITED KINGDOM. **Education Act 1994**. London, 1994b. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/part/II/crossheading/religious-education-in-county-and-voluntary-schools/enacted>. Acesso em: 13 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. **Education Act 1996**. London, 1996. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56>. Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. **Human Rights Act 1998**. London: 1998. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/42/data.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

UNITED KINGDOM. Office for National Statistics. **2011 Census**. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk/census/2011census>. Acesso em: 20 jun. 2021.

UNITED KINGDOM. **Religious Education**: a local curriculum framework. York: National Curriculum Council, 1991. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1991/re-framework.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNITED KINGDOM. **The National Curriculum and its Assessment**: Final Report. London: School Curriculum and Assessment Authority, 1994c. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1994/dearing1994.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNITED KINGDOM. **The Swann Report**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1985. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNITED KINGDOM. **Types of school**. London, [2020?]. Disponível em: <https://www.gov.uk/types-of-school/faith-schools>. Acesso em: 20 out. 2020.

UNITED KINGDOM. United KINGDOM Public General Acts. **Education Reform Act 1988**: 1988 c. 40: Part I. London: 2013. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/part/I/1993-08-01>. Acesso em: 17 out. 2020.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

USARSKI, Frank. O pesquisador como benfeitor? Reflexões sobre os equívocos da Ciência da Prática da Religião e sua alternativa. In: STERN, F. L.; COSTA, M. O. (orgs.). **Ciência da Religião Aplicada**: ensaios pela autonomia e aplicação profissional. Porto Alegre, Ed. Fi, 2018. p. X-Y.

VYAS, Neera. **Hinduism**. Oxford: Ed. Oxford, 2013. (Coleção Living Faiths).

WATSON, Brenda; THOMPSON, Penny. **The effective teaching of Religious Education**. 2. ed. London: Routledge-Taylor & Francis Group, 2013.

WEBSTER, Derek. Collective Worship. In: Learning to Teach Religious Education in the Secondary School: A Companion to School Experience. London: Taylor & Francis e-Library, 2005.

WEISSE, W. Reflections on the REDCo Project. **British Journal of Religious Education**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2011. p. 11-25.

WEISSE, Wolfram. Introduction to the REDCo project and policy recommendations. In: WEISSE, Wolfram. **The relevance of interreligious dialogue for intercultural**

**understanding.** Council of Europe: REDCo, 2009. Disponível em: <https://www.awr.uni-hamburg.de/website-content/pdfs-forschung/documentation-strasbourg.pdf#page=9>. Acesso em: 14 out. 2020.

WILLAIME, Jean-Paul. Different Models for Religion and Education in Europe. *In:* Jackson, Robert et al. (eds.). **Religion and Education in Europe**. New York: Waxmann Münster, 2007. p. 57-59.