

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a blue rectangular background.

O Ensino Religioso no Brasil [Religious Education in Brazil]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Baldino, José Maria;Mota de Castro, Raimundo Márcio
Publisher	Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-07-14 22:53:24
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/232926

O Ensino Religioso no Brasil: a constituição de campo disputado

Religious Education in Brazil: the constitution of a disputed field

Raimundo Márcio Mota de Castro^{*}
José Maria Baldino^{**}

Resumo: Constituída a partir da profunda herança cultural e educacional no país, a religião cristã, em particular a católica, buscou garantir sua presença no espaço público. Com nova roupagem, o ensino religioso configurou-se como ensino de doutrina e de catequese dentro da escola pública, gerando disputa no campo político pela defesa ou negação deste componente na escola pública, tendo em vista o Estado laico, ao mesmo tempo em que gera uma disputa no campo religioso, visto que diversas denominações buscam apoderar-se desse espaço. Por meio da pesquisa bibliográfica, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre as disputas de campo que se estabelecem em torno da disciplina de ensino religioso no Brasil. Busca-se assim, a partir das contribuições de Bourdieu, entender o campo como *locus* de efetivação dessas lutas.

Palavras-chave: Educação escolar. Ensino religioso. Religião e educação, Educação, História da Educação.

Abstract: Formed from the deep cultural and educational heritage in the country, Christian religion, particularly Catholicism, sought to guarantee their presence in public space. Under this condition, Religious Education was designed as teaching of doctrines and catechesis within the public school, generating competition in the political field by the defense or denial of this component in public school in tension with the secular State. At the same time, it generates a dispute in the religious field in completion with different denominations which strive to conquer this field. The present article offers a bibliographical overview of the disputes around Religious Education in Brazil analyzed in accordance Bourdieu's concept of field as a *locus* of socio-political struggles.

Keywords: School Education. Religious teaching. Religion and education, Education, History of Education.

^{*} Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014), Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013), Mestre em Educação na Universidade de Uberaba (2009). Professor do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. prof.marciocastro.posgrad@hotmail.com

^{**} Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (2002), Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Goiás (1991). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. jmbaldino@uol.com.br

Introdução

Os estudos acerca da temática do Ensino Religioso no Brasil, assim compreendido como um conjunto de saberes oriundos de um determinado campo originário (campo religioso) transformados que são em matérias/disciplinas de ensino integrante curricular obrigatório do ensino fundamental público, têm sido historicamente crivados pela contradição das relações entre as esferas que constituem o público e o privado.

Essa configuração é marcada pelas diferentes conjunturas que vão delineando os contornos do Brasil República, após 1889, considerada a natureza laica do Estado republicano nos marcos liberais ensejados pelo paradigma político francês de 1789.

No entanto, em que pesem essas determinações, o ensino religioso está preconizado como determinação legal em praticamente todas as constituições brasileiras republicanas. Esta constatação não sugere que se busquem outras razões para se compreender: por que nos espaços escolares públicos - foco no ensino fundamental da 1º ao 9º ano -, apesar da obrigatoriedade constitucional e a auto-opção de frequência, ainda na atualidade, o ensino religioso não conseguiu se efetivar?

Em tempos de esgotamento do paradigma monocultural o qual desconsidera as diversidades e as diferenças e emergência das lutas de direitos e reconhecimento das diferenças levadas a cabo pelos movimentos sociais contemporâneos, como Gohn (2010) denomina de novos movimentos sociais, as instituições escolares não podem continuar ignorando o clamor e os direitos legais das diferenças.

Nessa nova abordagem da(s) cultura(s), o ensino religioso não deveria ser repensado e ressignificado de seu passado de representação de aula de religião para uma perspectiva teórico-metodológica que postule pensar o fenômeno religioso interpretado pelas ciências humanas e sociais?

Este artigo propõe apresentar uma reflexão sobre as disputas de campo que se instalam em torno da disciplina de ensino religioso, seja no que se refere a sua permanência ou não na escola laica, seja pelos grupos religiosos que entre si buscam estabelecer-se na escola pública como prolongamento da esfera pública religiosa de cada denominação.

Antecedentes da disputa religiosa pelo espaço educacional

A colonização do Brasil foi marcada por duplo interesse europeu: da parte da Coroa Portuguesa, vislumbrava-se a possibilidade de fortalecimento das atividades mercantis, uma vez que Portugal gozava de grande desenvolvimento na navegação e no comércio; por parte da Igreja Católica, via-se na descoberta das novas terras uma possibilidade de expansão religiosa, haja vista a perda de adeptos para as novas religiões oriundas da Reforma Protestante, em pleno curso em diversos países da Europa do século XVI.

É num contexto de lutas pela hegemonia do poder que tinha como pano de fundo a religião cristã, dividida agora entre católicos e protestantes, que a Coroa Portuguesa, com as bênçãos do papa Alexandre VI, lança-se na busca de novas terras para ampliar ainda mais seu poderio comercial e marítimo e expandir a fé cristã católica.

Ao chegar às terras brasileiras, com os primeiros colonizadores desembarcaram também os religiosos, primeiramente os franciscanos, logo em seguida os jesuítas que vinham com a missão de transmitir “aos pagãos” a verdadeira e única mensagem capaz de salvar a alma e dar dignidade ao corpo.

Essa transmissão da mensagem cristã, ou da catequese, como é conhecida pela Igreja, se daria por meio de um amplo e complexo processo de educação. Essa educação, além de instruir para a fé, tinha a tarefa de aculturar¹ os povos que aqui se encontravam. Estava em curso a estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade, a emergência da educação como fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força².

Desde a chegada do primeiro grupo de jesuítas, em 1549, a educação brasileira foi formada e nutrida pela ideia religiosa, uma vez que a Igreja tornou-se detentora do processo educativo por meio do qual o homem seria conduzido a Deus e, assim, salvaria sua alma. Para isso, a educação deveria estar permeada de valores morais e doutrinários que livrariam o cristão das heresias cometidas, principalmente pelas novas doutrinas protestantes. Ao que parece, a educação desse período, com forte apelo à salvação da alma, em quase nada era diferente da educação medieval que via o ensinar e o aprender como dádiva divina e caminho de salvação e libertação das coisas terrenas. Esse ideal educacional perdurou incólume na Colônia por 210 anos.

Mas, se durante os dois primeiros séculos de colonização o poder da Igreja era visto como aliado no processo de conquista e desenvolvimento do projeto colonial português, a segunda metade do século XVIII será marcada pelos conflitos oriundos das novas ideias reinantes na Europa, que serão introduzidas na Colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal³.

Aos poucos, a Igreja, tanto na Europa quanto na Colônia, defrontou-se com a perda de sua hegemonia, tendo como uma das causas as chamadas ideias secularizantes, oriundas do Iluminismo e de novas correntes de pensamento filosófico que pululavam na sociedade europeia; e isso se replicava no além-mar. O Marquês de Pombal será figura emblemática no estabelecimento dos conflitos que ocorreram entre a Igreja e a Coroa Portuguesa, ou melhor, entre os jesuítas e as ideias do próprio Pombal.

Como muitos outros contemporâneos de seu tempo, Pombal, influenciado pelos ideais de uma sociedade capaz de livrar-se do domínio religioso e das crendices, empenha-

¹ No caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (D. SAVIANI, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, p.27).

² Ibid., p.31.

³ Sebastião José de Carvalho e Melo nasceu em 1699. [...] As ambições políticas que alimentava só começaram a apresentar alguma perspectiva quando, já com quase 40 anos, se deslocou para a corte da Inglaterra como diplomata. [...] Com base nas experiências adquiridas em Londres e em Viena, o futuro Marquês de Pombal buscava conquistar em sua pátria algum cargo importante no qual pudesse pôr em prática novos modelos econômicos e políticos. Com a ascensão ao trono de Dom José I, aclamado rei em 7 de setembro de 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo integra o gabinete como ministro responsável pela Secretaria do exterior e da Guerra. E, em 1756, assume o cargo de secretário de Estado dos negócios do Reino, o posto mais alto do governo. Em junho de 1759 recebe o título de Conde de Oeiras e em 1769 torna-se o Marquês de Pombal, denominação que o consagrou tanto na política como na historiografia (D.SAVIANI, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, pp. 80-81).

se na implementação de sociedade racionalista pautada pela lógica racionalista e não mais pela fé, defende o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa.

Um dos pontos centrais a ser *libertado* – iluminado – seria a educação, uma vez que se encontrava monopolizada pelos jesuítas, cujo ensino se mantinha preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

Para dar curso as suas reformas, Pombal apresentou nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído.

O desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e *bem-estar*.⁴

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, entrava em curso uma reforma em todo sistema educacional português. Na Metrópole, além do fechamento dos colégios jesuítas, também houve o fechamento da Universidade de Évora, que era mantida e dirigida pela Ordem. Esse encerramento das atividades educacionais da Companhia de Jesus foi determinado pelo Alvará de 28 de junho de 1759 e complementada pela Lei de 6 de novembro de 1772, que reformou também os estudos maiores (Universidade de Coimbra).

Além de desarticular o sistema de educação jesuítica, a reforma educacional de Pombal instituiu as aulas régias, que eram aulas ministradas por professores que, por si, organizavam seus locais de trabalho – casas, salas – onde se lecionava aulas de latim, grego, filosofia e retórica. Após montarem essas “escolas”, esses professores solicitavam da Coroa o pagamento pelo seu trabalho.

As aulas régias foram estabelecendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores. As aulas régias eram sinônimos de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia” etc. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si.⁵

De certo modo, apesar de toda precariedade, houve certa modificação no ensino tanto da metrópole quando da Colônia, pois, uma vez que os salários dos professores eram de responsabilidade da Coroa, desenhavam-se as primeiras iniciativas de um estudo público, mesmo que fosse para poucos.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil a mão de obra para o ensino começou a ser alterada. Ainda que os professores continuassem, durante bom tempo, a serem os que haviam sido formados pelos padres da

⁴ Ibid., p.81.

⁵ Ibid., p.108.

Companhia de Jesus, houve relativa mudança no formato do ensino, ao menos em Portugal. Nasceu naquele país o que, de certo modo, pode-se chamar de ensino público; ou seja, um ensino mantido pelo Estado e voltado pra a cidadania – noção que, forjada segundo o Iluminismo, requisitava do indivíduo a compreensão de seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência de pensamento e discurso.⁶

Mas, se em Portugal as reformas pombalinas tiveram uma melhor aplicação, o mesmo não ocorreu com a Colônia, uma vez que a implantação das aulas régias encontrou, de um lado, resistência; principalmente pela falta de recursos financeiros. Para Saviani somente com a criação do subsídio literário, em 1772, é que as essas aulas receberam certo impulso. No entanto, os melhores resultados vieram somente após 1777, quando o trono português foi ocupado por Dona Maria I após a morte de seu pai, o rei Dom José I. Contrária às ideias pombalinas, a nova rainha não demorou em empreender algumas reformas. Um fato interessante é que durante seu governo muitos religiosos voltaram ao magistério e, com isso, diminuíram as resistências que ainda existiam ao afastamento dos jesuítas, aumentando o número de professores, reduzindo-se proporcionalmente os custos com o magistério.

No entanto, não se pode imaginar que a expulsão dos jesuítas com a extinção de seu sistema educacional e ainda a introdução das aulas régias tenham diminuído o poder da Igreja na educação, pois, em paralelo a essas aulas, os colégios religiosos e seminários continuavam em funcionamento ou adquiriam autorização para funcionar. Analisando tal fato, Saviani apresenta, como exemplo, o caso do Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro, que era de propriedade dos franciscanos. Estes conseguiram um alvará régio para abrir um curso de Filosofia e de Teologia funcionando nos mesmos moldes das reformas empreendidas na Universidade de Coimbra.⁷

Pode-se observar que mesmo com a expulsão dos jesuítas e apesar das resistências as aulas régias, principalmente na Colônia, houve boa convivência entres as ideias de reforma instrucional e as ideias religiosas do Catolicismo. Esse fato não se alterou nas terras brasileiras até o advento da República, em 1889, quando novas ideias começam circular e ameaçaram a hegemonia da Igreja, principalmente sua influência sobre o ensino, pois até então, apesar da existência de colégios e faculdades públicas, a Igreja detinha mais da metade de todo o sistema educacional. Com a perda do privilégio de se constituir como religião oficial do Brasil, as ordens religiosas empenharam-se em ações que ampliassem o número de colégios católicos, de certa forma contrapondo-se aos ideais laicizantes em voga naquele momento. Dallabrida

afirma que algumas congregações imigraram com o intuito de atender espiritualmente colônias de imigrantes europeus, outras visavam a catequização dos indígenas e a maioria delas atuou na reconversão dos brasileiros à fé católica romanizada.⁸

⁶ P. GHIRALDELLI JUNIOR, *História da Educação Brasileira* p.27.

⁷ D.SAVIANI, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*.

⁸ DALLABRIDA apud R.M. Mota de CASTRO, *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida* p.44.

Com a promulgação da Constituição de 1891, o Brasil tornava-se um Estado Laico – uma vez que deveria garantir a todos e a cada um a liberdade de professarem sua fé sem que o Estado pudesse interferir em matéria de religião. Mas antes da promulgação da primeira carta magna republicana, por iniciativa de Benjamim Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o ensino de religião foi banido das escolas públicas, por meio do decreto de 22 de fevereiro de 1890. Entrava em curso uma disputa pelo campo do lugar da religião na educação. Forma-se o embate entre o público e o privado, entre o religioso e o laico.

Antes de avançar e aprofundar-nos sobre essas questões, faz-se necessário um esclarecimento sobre o conceito de campo, pois é de nosso entendimento que sempre precisamos estabelecer o lugar de onde falamos; e, este lugar é sempre um lugar de disputas de forças materiais e simbólicas na busca da hegemonia, portanto, um lugar de poder e dominação. Impõe-nos compreender a constituição do campo religioso e, neste, como o “ensino religioso” situa-se dentre as diferentes estratégias políticas de evangelização das diversas denominações, especialmente cristãs. E essa evangelização apresenta-se como uma das forças políticas constitutivas do poder das Igrejas no Brasil, que atuam como grupos organizados a disputar a hegemonia do campo religioso.

O conceito de campo e seus desdobramentos sobre o campo religioso

O conceito de campo nasce a partir das reflexões e análises do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre a realidade da Argélia, nos anos 1960. Ao analisar fatos reais vivenciados naquela sociedade e elaborar seus primeiros estudos, observou que o entendimento da mesma seria possível com o entendimento de que sujeitos (instituições) disputam o poder por determinado espaço que o mesmo denomina, posteriormente, como campo. Essa categoria torna-se um dos pontos centrais de seus estudos.

Torna-se interessante reconhecer que Bourdieu, diante de duas posições teóricas da tradição sociológica francesa – uma de inspiração marxista, que considerava a sociedade dividida em classes sociais antagônicas a partir da apropriação ou não dos meios de produção e, outra, de inspiração weberiana, que conferia primazia aos estratos sociais tipificados pelo poder, prestígio e riqueza – ousa propor superá-las com uma nova abordagem com centralidade ao que vem a conceituar como sendo espaços sociais e de campos sociais.

Tal esforço teórico-metodológico explica-se porque, segundo ele, não bastava somente analisar a posição dos grupos e suas relações, mas compreender a tendência à reprodução. Se o espaço social é hierarquizado pela desigual distribuição dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico), dirá também que a sociedade é um conjunto de campos sociais mais ou menos autônomos atravessados por lutas entre as classes sociais. Isto não significa que ele desconsidera as classes sociais e seu papel na reprodução cultural e social, mas sim porque considerava o conceito de campo mais abrangente do que de classes.

Estudando esse conceito em sua tese de doutorado, Clóvis Barros Filho afirma que se trata de um espaço estruturado de posições, no qual agentes concorrem a fim de aquinhoarem “troféus” seguindo, no entanto, regras igualmente específicas.⁹

⁹ C. BARROS FILHO, “*A sociologia de Pierre Bourdieu e o campo da comunicação*”, p.120.

Ou seja, trata-se de um espaço estruturado no qual dominantes e dominados lutam pela aquisição e manutenção de determinados postos.

Em Bourdieu, o campo:

se define entre outras coisas através da definição de objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.¹⁰

Segundo Bourdieu, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas disputas realizadas por agentes ou instituições visam à posse de diferentes espécies de poder (ou de capital) no intuito de ter acesso a os resultados (lucros) específicos do que está na disputa (jogo) do campo. É necessário ressaltar que

nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes.¹¹

Como já observado anteriormente, tanto na Colônia quanto no período do Império, pelas relações “amistosas” pactuadas entre Igreja e Estado, não se tem de forma aparente uma disputa de campo, haja vista que ambos os campos, religioso e político, participavam e compartilhavam uma mesma estrutura – ainda que internamente, dentro de cada um desses campos, lutas vão sendo travadas por seus agentes internos. Esses dois campos eram relacionais à medida que nenhum deles perde sua autonomia, mas, de certa forma, reforçam a autonomia um do outro.

Mas, como bem observado por Bourdieu

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura e da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja a necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservação ou a transformação de sua estrutura.¹²

¹⁰ P.BOURDIEU, *Questões da Sociologia*, p.89.

¹¹ P.BOURDIEU apud P. BONNEWITZ, *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*, p.60.

¹² P.BOURDIEU, *Razões Práticas*, p.50.

Nessa perspectiva, o campo religioso e o campo do governo se fundem. Tanto a religião quando o Estado possuem estrutura autônoma, ou seja, cada uma com seus objetivos específicos dentro de um todo que é a colonização do Brasil. Mas, apesar dessa aparente convivência, cada campo possui sua diferenciação e, ao mesmo tempo, uma complementaridade.

Se o campo religioso (Igreja e Igrejas) e o campo político (Estado e governos) arrumam-se e convivem pacificamente, com a chegada da República têm-se os primeiros embates. A proposta de uma república, no sentido mais pleno da palavra, exigia da parte do Estado um cuidado com a coisa pública no qual não houvesse privilégios de uns em detrimento de outros.

Ao retirar da Igreja a responsabilidade pelos registros de casamento, nascimento e óbito, e posteriormente a prerrogativa de educação e transferi-la ao Estado, está posto o embate entre dois campos que ora se repelem por suas necessidades singulares e próprias, ora se alinham numa tentativa de vencer suas próprias diferenças.

Assim, a disputa pelo espaço (campo) do ensino religioso na escola pública é uma demonstração dessas lutas empreendidas entre duas estruturas: o campo religioso e o campo político. Apesar disso, a intensidade das discussões repousa também no campo religioso, uma vez que há certa disputa pela posse deste campo pelas diversas denominações cristãs. Nesse sentido, o campo religioso é um espaço no qual agentes que é preciso definir (padre, profeta, feiticeiro, etc.) lutam pela imposição legítima não só do religioso, mas também das diferentes maneiras de desempenhar o papel religioso.¹³

A luta pelo ensino religioso torna-se, então, uma forma das denominações desempenharem o religioso na escola, tornando o espaço da escola pública lugar de catequese e proselitismo, o que fere a ideia de laicidade do Estado republicano. Ademais, as religiões, nessa disputa, podem ser entendidas como um sistema simbólico que se torna, por sua vez, veículo de poder e de política, uma vez que trata diretamente da ordem das coisas, ainda que em sentido distinto.¹⁴

Para Bourdieu, a estrutura e organização da religião, por meio do sistema simbólico, acontecem:

Tanto pelo fato de que os sistemas simbólicos derivam sua estrutura, o que é tão evidente no caso da religião, da aplicação sistemática de um único e mesmo princípio de divisão e, assim, só podem organizar o mundo natural e social recortando nele classes antagônicas, como pelo fato de que engendram o sentido e o consenso em torno do sentido por meio da lógica da inclusão e da exclusão, estão propensos por sua própria estrutura a servirem simultaneamente a funções de inclusão e exclusão, de associação e dissociação, de integração e distinção.¹⁵

Como de pode perceber, a religião passa a ter funções sociais, uma vez que tende sempre a se transformar em funções políticas.¹⁶ E nessa transformação operada pela função política que a religião possui reside a legitimação das diferenças e das exclusões/inclusões que executam essas diferenças tanto dentro quanto fora o espaço religioso.

¹³ P.BOURDIEU, *Coisas Ditas*, p.120.

¹⁴ P.BOURDIEU, *A economia das trocas simbólicas*, p.31.

¹⁵ Ibid., p.30.

¹⁶ P.BOURDIEU, *Coisas Ditas*, p.30.

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, ao passo que a subversão simbólica da ordem simbólica só consegue afetar a ordem política quando se faz acompanhar por uma subversão política desta ordem.¹⁷

Dessa teorização apresentada por Bourdieu pode-se entender que a permanência do ensino religioso proselitista, doutrinário e catequético, presente no espaço da escola pública, tem no silenciamento social e político um símbolo da contribuição da Igreja (em particular a católica e as evangélicas) na ordenação da vida política, uma vez que, conforme afirma Bourdieu,

A Igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem **pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a 'neutralização', capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns**, bem como pela afirmação ou pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou da cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza a eficácia simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia.¹⁸

Ao que nos parece, as religiões (especialmente as cristãs) têm se utilizado de seu poder para adormecer o debate em torno da permanência e necessidade do ensino religioso na escola pública.

Tendo presente o conceito de campo e, principalmente, a dimensão do campo religioso como campo simbólico e constitutivo de poder, ainda que reconheçamos a necessidade de um maior aprofundamento sobre o mesmo, partimos para evidenciar as lutas travadas no interior da escola com a finalidade da permanência do ensino de religião na condição legal de ensino religioso escolar, fato que tem trazido para os debates a defesa da aniquilação do ensino religioso da escola pública.

Ensino Religioso não é ensino de religião na escola pública

A manutenção da ordem política possibilitou à Igreja o retorno do ensino de religião à escola pública com a nomenclatura de ensino religioso, assegurado pela Constituição de 1934 graças os acordos firmados com o Presidente Vargas, que necessitava manter a ordem política e, logo, manter-se no poder¹⁹ Desde então, a polêmica em torno desse componente curricular vem se mantendo.

¹⁷ P. BOURDIEU, *A economia das trocas simbólicas*, p.69.

¹⁸ Ibid., p.70. grifo nosso.

¹⁹ R.M.Mota de CASTRO, *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida*, p. 42.

O E.R. é admitido em caráter facultativo para o aluno a partir de 1934 até nossos dias. Essa conquista, por pressão da Igreja, refletiu automaticamente no artigo 153 da Constituição de 1934 em que a obrigatoriedade de ser ministrado foi resguardada.²⁰

Mantido na Constituição Federal de 1988, e posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino religioso prefigura e perpassa a legislação brasileira apresentando inúmeros contrastes. A tese política da laicidade do Estado torna-se ponto chave nesse debate. Mas no que pese a permanência desse componente nos documentos oficiais, a reflexão na busca da definição do papel do Ensino Religioso para que ele fosse distinto da Catequese ou da Evangelização próprias das Comunidades de Fé evolui e tem seu ponto alto na Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88.²¹

Nesse percurso de permanência do ensino religioso na escola pública verifica-se a luta de campo que se estabeleceu entre os grupos contrários e os grupos favoráveis a esse componente. Kappel apresenta que durante a elaboração da Carta Constitucional de 1988, houve amplo debate em torno da questão, entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, “defendiam uma educação escolar como direito de todos e dever do Estado, gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, e destinação dos recursos públicos exclusivamente para o ensino público”.²²

Por outro lado, prevaleceu a mobilização política das igrejas cristãs, encabeçada pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que mobiliza a opinião pública e recolheu 750 mil assinaturas possibilitando a ementa constitucional que outorgava a permanência do ensino religioso na escola pública.

No que pese o empenho da Igreja em possibilitar a permanência do ensino religioso na escola pública, surge um modelo desse ensino que extrapola os modelos vigentes até então, presentes na primeira redação do Art. 33 da LDB 9.394/96, a saber: confessional e interconfessional. A partir do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), a ideia é a de que esse ensino não seja mais entendido como um ensino direcionado aos diversos entendimentos doutrinários manifestos pelas denominações religiosas, mas que, a partir de então, o centro desta disciplina seja o fenômeno religioso. Desse modo, conquista-se, por meio da promulgação da Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, uma nova redação para o Art. 33 da LDB, que passa a vigorar com uma nova redação.

Diante do novo texto legal, frisamos que não há a intenção de debater pormenorizadamente o texto que se apresenta na lei, posto que nosso interesse, neste momento, seja o novo modelo proposto para o ensino religioso na escola pública. Reconhecemos, porém, algumas dificuldades promovidas pelo próprio texto posto, que atribui aos sistemas de ensino, por exemplo, a regulamentação dos conteúdos, bem como a habilitação e admissão de professores.

Retomamos, então, a questão referente a esse modelo de ensino religioso que dever ser implantado na escola pública: o modelo do fenômeno religioso. Sobre essa conquista, Junqueira comenta:

²⁰ Irma B.A. KAPPEL Vozes e sentidos no discurso institucional legal do ensino religioso, p.9.

²¹ Ibid., p.15.

²² Ibid., pp.15-16.

A formação estrutural do novo modelo foi organizada a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a estruturação das diretrizes curriculares, implicando a definição de um objeto e objetivo do componente curricular, o Ensino Religioso, optou-se pelo fenômeno religioso, pois pra desenvolver a compreensão como disciplina escolar deveria considerar duas áreas em conjunto em que este componente está envolvido: Educação-Ensino (escola) e Religião (religiosidade).²³

Nesse novo modelo não seriam mais as Igrejas as responsáveis por esse componente curricular, uma vez que, para tal, o professor deveria ter formação específica para atuar na disciplina, como acontece com as demais. Essa proposta se apresenta a partir do entendimento de que o espaço da educação pública e laica não pode beneficiar nenhuma confissão religiosa, mas, como parte integrante da formação do indivíduo, como preconiza da LDB, tem por obrigação esclarecer sobre as diversas formas de crença e suas diferentes manifestações.

Segundo Junqueira:

O Ensino religioso na escola quer contribuir no aspecto do fenômeno religioso, considerando religioso a qualidade do questionamento e da atitude com que a enfrentamos, uma vez que o Ensino Religioso trata o religioso como capacidade que vai além d superfície das coisas, para interpretar toda a realidade em profundidade crescente e atuar na sociedade de modo transformador e libertador.²⁴

Essa perspectiva de um ensino religioso fenomenológico apoia-se na concepção etimológica da palavra Religião, que não tem somente a dimensão do religar, mas apresenta-se com a dimensão do reler, nesse caso, reler o fenômeno religioso.

O modelo de Ensino Religioso, fenomenológico, apresentado pelo Parâmetro Curricular propõe que o estudo desse componente curricular seja o Fenômeno Religioso assumido como compreensão de conceituação de Religião (lat.) “*religio*” como (lat.) “*relegere*” (port.) “*reler*”, organizado pro Cícero.²⁵

Assim, compreende-se que, se o ensino religioso apresenta-se como um ensino a partir das experiências socioculturais, esta perspectiva em nada fere o princípio da laicidade do Estado; pelo contrário, pode contribuir para que se amenizem as diferenças e discriminações oriundas das diversas formas de credo que não são os mais tradicionais ou manifestos pelas maiorias.

Considerações Finais

A questão da permanência do ensino religioso na escola pública não foi resolvida com a promulgação da Constituição Federal de 1988; muito menos com a

²³ S.R. de Azevedo JUNQUEIRA, *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*, p.82

²⁴ Ibid., p.83.

²⁵ Ibid., p.87.

reformulação do artigo 33 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 9.745, de julho de 1997, que propunha que esse ensino não fosse nem confessional e nem interconfessional, sendo de responsabilidade do Estado, por fazer parte integrante da formação do cidadão.

No entanto, o que se percebe é que no centro dessa polêmica está uma constante luta de campo em que os defensores da escola laica tentam abolir tal ensino tendo presente uma perspectiva de educação entendida de forma confessional, fato que se materializa quando não se tem políticas que deem conta de engendrar aspectos como formação de professores, além de definições sobre esse componente curricular. Por outro lado, percebe-se a disputa do campo educacional laico pelas diversas denominações cristãs, que tentam estabelecer o espaço da escola como prolongamento de doutrinação e da catequese religiosa.

A proposta do FONAPER, de um ensino religioso com base no fenômeno religioso, toma como base a manifestação sociocultural presente em todos os povos, podendo ser entendido como forma de vencer as diferenças e possibilitar o respeito à diversidade. No entanto, se essa perspectiva se instala em todo o território nacional, como tem acontecido em alguns Estados brasileiros (como, por exemplo, Santa Catarina, que admite professores com formação específica nessa área e definiu os conteúdos a serem tratados e trabalhados nas aulas), poderíamos nos perguntar se tal fato colocaria ponto final nas discussões em torno da legitimidade desse componente curricular na escola, especialmente a pública.

No entanto, é importante ressaltar que enquanto não se encontra uma solução para essa luta de campo, no domínio do campo religioso as denominações cristãs de digladiam buscando estabelecer-se dentro da escola pública, muitas vezes por meio de professores que, sem formação específica, chegam à sala de aula entendendo as aulas de ensino religioso como prolongamento da catequese e da doutrinação dos púlpitos das igrejas.

Nesse sentido, urge a necessidade de um repensar esse componente curricular a fim de que se tenha respeitado tanto o princípio da laicidade quanto a diversidade presente na escola, evitando-se que se reproduzam os estigmas ainda presentes que geram preconceito e desrespeito para com o outro.

Referências bibliográficas

BARROS FILHO, Clóvis. *“A sociologia de Pierre Bourdieu e o campo da comunicação”*: Uma proposta de investigação teórica sobre a obra de Pierre Bourdieu e suas ligações conceituais e metodológicas com o campo da comunicação. Tese de Doutorado em Comunicação – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

_____. *Razões Práticas. Sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus: 1996.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. *Tocar em frente as ensinhanças da dúvida: a busca da identidade do Ensino Religioso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo: *História da Educação Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério de Azevedo. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAPPEL, Irma Beatriz Araújo. Vozes e sentidos no discurso institucional legal do ensino religioso. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Julho/ Agosto/ Setembro de 2006 Vol. 3, Ano III, nº 3, pp.1-25.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. ver. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Recebido 07/07/2015

Aprovado: 26/07/2015