

A ENTRONIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

LUIZ ANTÔNIO CUNHA¹

RESUMO: Este artigo analisa a proposta da disciplina ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental como elemento de política pública, segundo dois pontos de vista: o do processo de sua produção e o do produto. A produção dessa política foi analisada a partir dos agentes que a propuseram, particularmente da ONG Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso-(FONAPER), um grupo social de interesse constituído pelo segmento católico do campo religioso. O produto foi analisado a partir do cotejo da proposta curricular com a concepção da escola laica enunciada no Observatório da Laicidade na Educação (OLE). O artigo conclui que não há justificativa pedagógica legítima para o ensino religioso no currículo da escola pública.

Palavras-chave: Educação pública. Educação religiosa. Política educacional. Educação laica.

THE ENTHRONEMENT OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE

ABSTRACT: This article analyzes the proposal of the discipline religious education in the National Common Curriculum Base for the Fundamental Education as a public policy element, according to two points of view: the process of its production and the product. The production of this policy was analyzed based on the agents that have proposed it, particularly the NGO Permanent National Forum for Religious Education- (FONAPER), a social interest group constituted by the Catholic segment of the religious field. The product was analyzed from the comparison of the proposed curriculum with the concept of the secular school enunciated in the Observatory of Secularism in Education (OLE). The article concludes that there is no legitimate pedagogical justification for religious education in the public school curriculum.

Keywords: Public education. Religious education. Educational policy. Secular education.

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: lacunha90@gmail.com
DOI: 10.1590/ES0101-73302016158352

L'INTRONISATION DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX DANS LA BASE NATIONALE DU CURRICULUM COMMUN

RÉSUMÉ: Cet article analyse la proposition de la discipline enseignement religieux dans la Base Nationale du Curriculum Commun pour l'Enseignement Primaire en tant qu'un élément de politique publique, selon deux points de vue: celui du processus de sa production et celui du produit. La production de cette politique a été analysée par les agents qui l'ont proposée, notamment l'ONG Forum National Permanent pour l'Enseignement Religieux (FONAPER), un groupe social d'intérêt constitué par le secteur catholique du domaine religieux. Le produit a été analysé à partir de l'enquête de la proposition du curriculum avec la conception de l'école laïque énoncée dans l'Observatoire de Laïcité dans l'Éducation (OLE). L'article conclut qu'il n'y a aucune justification légitime pour l'enseignement religieux dans le curriculum de l'école publique.

Mots-clés: Enseignement public. Enseignement religieux. Politique éducationnelle. Éducation laïque.

Introdução

Há muito que os defensores católicos do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas pretendem que essa disciplina, prevista como facultativa na Constituição de 1988, fosse determinada pela legislação como elemento constitutivo do currículo (CUNHA, 2014). Na proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o ER adquiriu o *status* de componente curricular integrado à área de Ciências Humanas: uma projeção estratégica, o que lhe valeu a imagem do título “*entronização*” no currículo do Ensino Fundamental.

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou que a base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio devesse abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Depois de traçar o perfil do currículo do Ensino Fundamental, a lei posicionou o ER como um apêndice num artigo próprio. A luta pela inclusão continuou no Conselho Nacional de Educação, que aprovou o parecer nº 4/1998, relatado pela conselheira Regina Alcântara de Assis, seguido da resolução CNE/CEB nº 2/1998, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nos quais o ER foi distinguido como área do conhecimento específica. Com a extensão da duração do Ensino Fundamental, determinada pela lei nº 11.274/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível foram retomadas pela resolução CNE/CEB nº 7/2010, proposta pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão, na qual o ER ficou com uma área do conhecimento só para si, como a Matemática, enquanto todas as outras disciplinas foram agrupadas.

Este artigo analisa a BNCC como elemento de política pública de educação, no cruzamento dos campos político, religioso e educacional, segundo dois pontos de vista: o do processo de sua produção e o do produto.

Do ponto de vista do processo de sua produção, as políticas públicas são entendidas, neste texto, como ações do Estado. Os agentes que as propõem, elaboram e até as implementam são escolhidos a partir da cooptação não oficializada de grupos de interesse (LAGROYE; FRANÇOIS; SAWICKI, 2006, p. 513). Tais agentes constituem redes sociais que perpassam mais de um campo, e possuem diferentes graus de institucionalização. Os agentes constituintes de tais redes dispõem de um *capital social*, cujo volume é definido por sua posição nela.

O volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Do ponto de vista do seu produto, isto é, da BNCC propriamente dita, seu entendimento será feito a partir do cotejo do texto que a expressa com a concepção da escola laica, conforme enunciada no *Observatório da Laicidade na Educação*.

Assim, a análise aqui desenvolvida consiste numa Sociologia Política da proposta de BNCC, com foco no componente curricular ER. Não se pretendeu que os resultados conseguidos sobre essa disciplina sejam imputadas a outros componentes curriculares ou a outras áreas do conhecimento.

Campo religioso, campo político e campo educacional

O acirramento das condições de concorrência no campo religioso mais as mudanças ocorridas na direção mundial da Igreja Católica, depois da posse de João Paulo II, levaram a Conferência Nacional dos Bispos (Católicos) do Brasil (CNBB) a priorizar a oferta do ER nas escolas públicas. Essa reação não foi homogênea, devido às divisões existentes no âmbito da Igreja Católica, não só do clero, como, também, entre os leigos. Essas divisões se expressaram, de um lado, na busca da hegemonia na luta concorrencial religiosa desenvolvida no interior do campo educacional. Para isso, foi criado o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Essa reação contra o declínio se expressou, de outro lado, no confronto católico com as correntes religiosas concorrentes, para o que a modalidade propriamente confessional do ER foi especificada.

No interior do campo religioso, o FONAPER exerce a posição diretiva católica sobre as demais confissões, especialmente as cristãs; fora desse campo, a entidade exerce influência sobre os campos político e educacional. Ela visa a

efetivação do ER nas escolas públicas e a inclusão na legislação de cada sistema de um conteúdo interconfessional, com professores inseridos no corpo docente por concursos públicos e remunerados pelo Estado, em igualdade de condições com os das demais disciplinas. Mesmo batendo na tecla de que não pretende fazer proselitismo, os documentos do FONAPER insistem na existência de uma espécie de máximo divisor comum entre todas as religiões. A atuação da entidade tem se mostrado eficaz diante da maior diversidade e do menor controle burocrático das Igrejas Evangélicas. Assim é que estados e municípios estão a aprovar leis que incorporam, mais ou menos completamente, a plataforma proposta por essa organização não governamental (ONG).

Num lance de grande oportunismo, a entidade apropriou-se do termo parâmetros curriculares nacionais do Ministério da Educação e elaborou os seus para o ER, como se tivessem a chancela oficial. Eles foram divulgados em novembro de 1996, e publicados no ano seguinte pelas Edições Ave Maria, de São Paulo.

Que não se pense, contudo, que o espaço de disputa foi traçado apenas pelos que defendem as duas estratégias da Igreja Católica na luta contra a ascensão das Igrejas Evangélicas, dos não cristãos e dos “sem religião”. Reações à presença religiosa da educação pública emergem de dentro e de fora do aparelho de Estado.

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

Na encruzilhada do Estado com a Sociedade Civil, manifestou-se com maior ênfase, mas sem o mesmo poder, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2013 e 2014. Convocada pelo Ministério da Educação, a CONAE contou com fóruns de discussão nos níveis municipal, estadual e federal, envolvendo autoridades públicas, dirigentes escolares privados, sindicatos patronais e laborais, bem como universidades e institutos de pesquisa dos quais participaram cerca de dois milhões de pessoas.

O documento aprovado na instância final da conferência tratou da laicidade com ênfase inédita em toda a história da educação brasileira. Com efeito,

o documento defendeu a reforma da Constituição para que a disciplina ER seja substituída por outra — Ética e Cidadania. A curto prazo, reivindicou a limitação da apropriação privada dos espaços educativos públicos por pessoas ou grupos vinculados às denominações religiosas. Para isso, propôs a elaboração de normas pelo Conselho Nacional de Educação que estabeleçam limites às manifestações religiosas em escolas públicas. A finalidade é garantir aos alunos o direito à liberdade religiosa e o de não professar religião alguma. Ou seja, o fim do proselitismo religioso explícito ou implícito nas escolas públicas.

A ADI nº 4.439/2010 foi distribuída ao ministro Carlos Ayres Britto, que não se pronunciou. Quando este se aposentou do Superior Tribunal Federal (STF), a ação foi redistribuída para o ministro Luís Roberto Barroso, que logo convocou audiência pública para discutir o modelo do ER nas escolas públicas. Realizada em 15 de junho de 2015, ela contou com duas sessões. Na primeira, manifestaram-se os representantes de 10 instituições educacionais e religiosas convidadas pelo ministro; na segunda, 21 representantes de entidades selecionadas dentre 227 inscritas¹.

Nesse grande e variado grupo, apenas três oradores defenderam o ER em caráter confessional: o da CNBB, o da Arquidiocese do Rio de Janeiro e o da Assembleia de Deus, Ministério Belém. Revelando a divisão no meio evangélico sobre essa matéria, o representante da Assembleia de Deus, Ministério Madureira, foi manifestamente contrário à existência de ER na escola pública, posição também defendida por: Convenção Batista Brasileira, Igreja Universal do Reino de Deus, Federação Espírita Brasileira, Confederação Israelita do Brasil, Liga Humanista Secular do Brasil, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade/Observatório da Laicidade na Educação². Houve os que defenderam a supressão dessa disciplina da LDB, mas, enquanto lá estivesse, que fosse ministrada em modalidade não confessional, como queria a ADI razão da audiência pública. Foi este o caso do Conselho Nacional de Educação. O FONAPER, que vinha sendo criticado pela inconsistência do interconfessionalismo, inclusive por religiosos³, redominou sua posição para não confessional, depois de escoimar seus elementos religiosos mais ostensivos, sem, contudo, alterar o conteúdo. Assim o fizeram outros participantes afinados com essa ONG, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE). Para esta última entidade como para o FONAPER, a existência de uma licenciatura específica é fundamental para deterem o monopólio da formação de professores — via indireta mas eficaz, posto que dissimulada, da ação das instituições religiosas nas redes públicas de ensino.

Em suma, a maior parte dos presentes na audiência pública endossou, aderente ou relutantemente, os termos da ADI, inclusive os que eram contrários ao ER na escola pública, já que a manifestação do STF não poderia exceder os

limites do disposto na Constituição. A relutância foi superada por Manifesto público firmado por 29 entidades dedicadas primordialmente aos direitos humanos, secundadas por entidades da área da Educação, inclusive o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES, 2015), o Observatório da Laicidade na Educação (OLE') e a Ação Educativa⁴. Para evitar que persistissem a prática de orações, a adoção de doutrinas religiosas no tratamento de questões pedagógicas e disciplinares, bem como a compulsoriedade de fato do ER, o manifesto sugeriu ao relator da ADI que a decisão do tribunal explicitasse parâmetros negativos para essa disciplina, para o que listou sete itens considerados indispensáveis. Entre eles, que o ER nas escolas públicas não fosse posto, em hipótese alguma, como alternativa a uma educação ética laica de valores cívicos, cidadania, liberdades públicas e direitos humanos, e que se declarasse a inconstitucionalidade da passagem da LDB que disse ser ele “parte integrante da formação do cidadão”.

Processo de produção da Base Nacional Curricular Comum

A legitimidade da proposta de base curricular nacional é uma questão polêmica, que não tratarei neste artigo. Limito-me a assinalar sua legalidade: a Constituição de 1988 e a LDB prevêm-na para a Educação Básica.

A sanção presidencial do Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) deu a partida para a corrida da elaboração da BNCC. A tratar do Ensino Fundamental, o plano fala da necessidade de pactuação entre os três níveis do Estado, mas no que concerne ao Ensino Médio, estabelece um prazo curto de dois anos para o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem (metas 2 e 3). A corrente mais forte dos defensores da entrada em vigor da BNCC é formada pelos entusiastas da avaliação, para quem o currículo carece de objetivos específicos de aprendizagem fixados para cada ano. Com eles, os mecanismos de medida quantitativa poderiam funcionar melhor e seriam corrigidos os problemas encontrados.

O processo de produção da BNCC teve início em dezembro de 2012 na Secretaria da Educação Básica (SEB), mais especificamente na Diretoria de Currículos e Educação Integral, cuja titular Jaqueline Moll promoveu atividades que culminaram na montagem de um Grupo de Trabalho sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Foram convidados pela diretora 58 elaboradores (mais 9 eventuais), entre os quais cinco representantes do CONSED, um de cada região do país. O FONAPER participou do grupo de trabalho com quatro pessoas, cuja filiação à entidade estava explícita⁵.

A Diretoria tomou duas decisões cruciais: (i) inserir o ER como componente curricular na proposta em elaboração; e (ii) fazer o FONAPER seu interlocutor exclusivo nessa questão⁶. Sobre a primeira decisão, não foi possível saber se ela foi

produto de opção ideológica circunscrita à Diretoria ou resultado de indução externa, dessa ou de outra natureza. Sobre a segunda decisão, lanço a hipótese de que a opção pela corrente pró-luta hegemônica da CNBB (anticoncordata, portanto) tenha sido mediada pelo CONSED — teria havido, então, o retorno do investimento político feito pelo FONPAER nas secretarias estaduais de educação durante duas décadas. Na formulação dessa hipótese, levei em conta que o presidente do CONSED era, na época, o catarinense Eduardo Deschamps, colega professor de alguns membros do FONAPER e seu confrade. De todo modo, é certo que a rede social de interesses que liga campo religioso, campo político e campo educacional penetrou, pelo viés católico, no ministério e foi eficaz na efetivação de seu projeto curricular.

Em julho de 2014, foi divulgado pela Diretoria a versão preliminar do documento “Por uma política curricular para a educação básica”. Jaqueline Moll já havia sido substituída no cargo, mas apareceu nele como uma de suas quatro coordenadoras.

O termo integral é chave para o entendimento da política proposta. A formação integral possibilitaria o acesso e a apropriação de conhecimentos e saberes presentes nas várias instâncias culturais da sociedade, articulando cognição, emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outros aspectos. Para alcançar essa ambiciosa formação, a escola precisaria estender sua jornada, de modo a operar em tempo integral. A despeito de toda a argumentação sobre a formação integral, os componentes curriculares foram apresentados no documento separadamente, por áreas do conhecimento. O ER foi incluído na área de Ciências Humanas, a primeira vez que esse absurdo taxonômico apareceu em documentos oficiais brasileiros.

As passagens do documento relativas ao ER contêm dois tipos de conteúdos. Um deles é a pretensão de ensinar Ciências Sociais para alunos do Ensino Fundamental. Foi o caso da compreensão do significado da morte, do culto aos mortos e dos ancestrais nas distintas manifestações religiosas, tradições e sistemas simbólicos. Para alunos de 6 a 14 anos, sem uma aula de Antropologia Cultural nem de Sociologia, previa-se propiciar a compreensão da

historicidade de mitos, narrativas, textos orais e escritos, símbolos e práticas culturais e religiosas, bem como a diversidade das tradições e movimentos religiosos que assumiram, ao longo do tempo, a tarefa de significar o mundo e a vida, por meio da atribuição de valores de sagrado e profano, puro e impuro, moral e imoral, projetando uma ordem cósmica ao universo dos deuses, seres vivos e seres humanos” (BRASIL, 2015b, p. 136).

Esse conteúdo é bastante valorizado nos cursos de superiores de graduação e pós-graduação em Ciências Sociais, mas, se couber na Educação Básica, não há como justificá-lo no nível Fundamental. Na mesma passagem, os elaboradores do FONAPER propuseram (e foi aceito pelos coordenadores do documento) que se desse especial importância à compreensão do significado da morte.

Diante dela, o ser humano percebe a sua finitude e o desejo de sua transcendência, por meio de diferentes concepções de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, transmigração, ressurreição, entre outras), elaboradas, na maioria das vezes, por cosmovisões religiosas, com o objetivo de significar a vida e a morte, o passado-presente-fuuro, o espaço e o tempo (BRASIL, 2015b, p. 136).

Aí está um exemplo claro de tema impertinente no currículo do Ensino Fundamental, a não ser que se pretenda preparar o caminho para o proselitismo religioso, a despeito das declarações em contrário.

Uma derivação do lema do documento apareceu na passagem relativa ao ER, ao qualificá-lo de “parte integrante da formação básica” (BRASIL, 2015b, p. 22), embora mais dissimuladamente do que no artigo 33 da LDB, que pretendeu constituir ele “parte integrante da formação do cidadão”. Na lei como documento, não causou espanto o fato de uma disciplina facultativa ocupar tal posição, de modo que é lícito supor que a fé político-religiosa dos elaboradores do documento tenha predominado sobre a lógica curricular.

Enquanto iniciativas no âmbito do Ministério da Educação (MEC) seguiam em andamento *adagio*, o próprio titular do ministério foi substituído: nos primeiros dias de abril de 2015, Aluísio Mercadante Oliva saiu e entrou Renato Janine Ribeiro. Enquanto Janine tomava pé no ministério, Roberto Mangabeira Unger, titular da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), tornou público seu projeto de reforma da educação brasileira (BRASIL, 2015a).

Desconsiderando o Plano Nacional de Educação (PNE), Mangabeira assumiu como suas as atribuições óbvias do MEC e divulgou documento preliminar, em abril de 2015, logo após a posse de Janine, apresentando ideias esboçadas anteriormente. O documento conseguiu mobilizar contra si entidades do campo educacional, principalmente por defender que o currículo da Educação Básica fosse focado em competências analíticas, e que os professores seguissem um protocolo predefinido, indicativo das maneiras de ensinar cada uma delas. Em reforço a esse pensamento, o ministro exemplificou a metodologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como um modelo a levar em conta na elaboração de tal protocolo. Não bastasse isso, defendeu o deslocamento da discussão em torno do piso nacional de remuneração dos docentes da Educação Básica para se concentrar na carreira do magistério.

A flutuante direção do MEC, no segundo governo Dilma Rousseff, alterou a direção da Secretaria de Educação Básica (SEB), a quem está afeta a reforma curricular. Para o período aqui considerado, permaneceu à frente da Secretaria o engenheiro de telecomunicações e doutor em Sociologia Manuel Palacios da Cunha e Melo, dirigente do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O documento de 2014 e sua ênfase na educação integral foi descartado, por não se afinar com a orientação avaliacionista da SEB.

Na iminência de ser atropelado pelo concorrente, Janine resolveu fazer elaborar uma proposta de BNCC, no âmbito do MEC, em andamento prestíssimo, razão pela qual baixou a portaria nº 592, 17 de junho de 2015, autorizando o secretário da Educação Básica a nomear especialistas para a elaboração BNCC. Daquela portaria ministerial derivaram duas da SEB, constituindo duas comissões. A portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, listou 116 professores de universidades públicas e privadas, bem como técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, que vieram a constituir a comissão de especialistas nas diversas *áreas* do currículo. No dia 10 de julho do mesmo ano, a portaria nº 20 listou 14 nomes de professores universitários que compuseram o comitê de assessores encarregados da coordenação dos trabalhos dos especialistas. Não cabe aqui a avaliação geral da composição das listas de especialistas nem de assessores, embora isso seja da maior importância — ela dá o limite da qualidade da proposta, ainda mais no tempo tão reduzido de atividade. Farei isso apenas no que concerne ao tema específico deste artigo.

A proposta de reforma curricular foi feita sem um diagnóstico da Educação Básica no país, baseando-se tão somente naquilo que os especialistas conheciam e propunham para as respectivas disciplinas. No que diz respeito ao ER, o diagnóstico, se pode dizer assim, dissimula mais do que revela.

Não houve justificativa prévia, pelo menos não foi divulgada, a razão pela qual o ER foi objeto da proposta de BNCC. Além do capital social do FONAPER e do impulso inercial dado pelo grupo de trabalho anterior, tem-se apenas a justificativa de sua inserção, elaborada *a posteriori*, que será comentada mais adiante.

O fato é que quatro pessoas foram nomeadas como especialistas no ER. Vamos a elas. Adecir Pozzer, mestre em Educação e doutorando na mesma especialidade na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi indicado na portaria como pertencente aos quadros da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEDUC-SC). Ele é professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB), onde coordena a licenciatura em Ensino Religioso, e foi coordenador nacional do FONAPER, onde atua na comissão de currículos. Francisco Sales Bastos Palheta, indicado na portaria como professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é também mestrando em Educação na Universidad San Lorenzo, no Paraguai, e membro da coordenação nacional do FONAPER. Leonel Piovezana, doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC-RS), foi indicado na portaria como professor da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Ele é também coordenador nacional do FONAPER. Simone Riske Koch, mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau, indicada na portaria como da SEDUC-SC, atua também na licenciatura em Ciências da Religião da FURB e é sócia do FONAPER⁷.

Os quatro especialistas no ER integram, então, o FONAPER; dois deles são professores da FURB e da UNOCHAPECÓ, ambas instituições auto-identificadas como comunitárias, localizadas em Santa Catarina. Foi também em Blumenau que o professor da UNOCHAPECÓ fez curso de Ciências da Religião. Já o da Universidade Federal (ou Estadual) do Amazonas bacharelou-se em Teologia na Pontifícia Universidade Salesiana de Roma. A formação católica dos quatro, clerical ou não, está explícita ou sugerida nos respectivos currículos. A dissimulação da participação do FONAPER na elaboração da proposta de BNCC pode ter sido resultado da percepção da arbitrariedade cometida pela SEB, mesmo com a atenuante do efeito inercial.

A proposta de BNCC foi divulgada com a autoria do MEC, secundariamente do CONSED e da UNDIME. A divulgação solene do texto dia 16 de setembro de 2015 foi feita de modo a ostentar a participação das instâncias estaduais e municipais da Federação. Para tanto, as diretorias dessas entidades apareceram na folha de rosto do texto da proposta divulgada pelo MEC. Vale destacar a presidência do CONSED, exercida por Eduardo Deschamps, que, ademais é professor da FURB, secretário de Educação do Estado de Santa Catarina, onde se localizam a sede do FONAPER e as duas universidades nas quais atuam três dos quatro especialistas no ER. Na audiência pública do STF sobre a ADI nº 4.439, Deschamps apresentou-se em nome do CONSED. Sua fala seguiu em tudo o figurino do FONAPER, mesmo não sendo ele consensual entre os secretários estaduais de educação.⁸ Essa é uma afinidade eletiva particularmente relevante para a análise aqui desenvolvida. A mirada para dentro do MEC, particularmente para a SEB, poderá revelar a extensão dessa rede de interesses que une Igreja Católica, FONAPER, editoras religiosas, universidades comunitárias e governo (ministério e secretarias de educação estaduais e municipais).

Renato Janine Ribeiro, que tanta pressa teve na elaboração e divulgação da proposta curricular, não permaneceu à frente do ministério. Ele foi demitido e o MEC passou a ser ocupado novamente por Aloísio Mercadante Oliva, em 7 de outubro de 2015, apenas 20 dias depois de divulgada a proposta de BNCC. Mangabeira, por sua vez, havia se demitido da SAE em 14 de setembro de 2015.

Ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum

A proposta de BNCC diz que a disciplina ER foi integrada na área de Ciências Humanas “dada sua proximidade” com a História e a Geografia; e, também, “realçando seu caráter histórico e filosófico” (BRASIL, 2015b, p. 235). Além da vagueza dessa justificativa, diz que o ER “contribui para o estudo da diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos” (BRASIL, 2015b, p. 237). Vejamos se há algo mais nítido na apresentação do componente curricular em questão.

Um artifício retórico que sempre rende bons resultados é começar uma apresentação por autocrítica ou *mea culpa*. Isso foi feito na BNCC, ao reconhecer que ao longo de quatro séculos do período colonial e imperial, devido à estreita relação entre o Estado e a Igreja (esqueceram de dizer católica) o “ensino da religião” (aspas no original) na escola pública esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos hegemônicos, com viés proselitista. Na década de 1980, as transformações socioculturais (assim mesmo, bem abstratas) motivaram mudanças paradigmáticas e normativas no campo educacional, que resultaram na redefinição dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do ER. Sem mencionar as profundas divisões e disputas no campo religioso, nem mesmo as divisões políticas no interior da Igreja Católica, a apresentação diz que, pouco a pouco, currículos (talvez quisesse dizer programas) para o ER foram sendo elaborados, em diferentes regiões do país, bem como projetos de formação de professores para a operacionalização dessa disciplina, visando a assegurar o “conhecimento da diversidade religiosa”, sem proselitismo (BRASIL, 2015b, p. 280). A proposta nem ao menos menciona a divisão entre a modalidade confessional e interconfessional, não só na LDB, original e reformada, a primeira presente na concordata Brasil-Vaticano e em sistemas educacionais como os do Rio de Janeiro e da Bahia. Assim, a imagem da harmonia e da progressividade dissimula os conflitos passados e presentes.

Num movimento de promoção simbólica, o ER, encontra-se localizado junto à área de Ciências Humanas, também dito como integrado a ela. A integração resultaria das conexões existentes com as especificidades da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia, “de modo a estabelecer e a ampliar diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendem as fronteiras disciplinares” (BRASIL, 2015b, p. 281). Essa genérica declaração de intenção desconhece as grandes diferenças entre as abordagens teórico-metodológicas dessas disciplinas. A despeito de suas especificidades, a Filosofia e as Ciências Sociais (digamos Humanas), vale para todas elas o princípio do agnosticismo metodológico, que é justamente o contrário do que pretende a proposta com o ER. Não bastasse isso, as teorias de cada uma delas abordam a religião distintamente, entre si e da BNCC. Vejamos a Sociologia. Diferentes teorias contêm conceitos que tratam a religião como ideologia, no sentido de falsa consciência; como instrumento de controle social a serviço da ordem; ou como campo social de luta pelo monopólio de violência simbólica; etc.. Qualquer que seja a corrente teórica, o campo religioso não é esse espaço de unidade na diversidade apresentado na proposta, mas um espaço objetiva e necessariamente conflituoso. Passando da teoria para a prática, o panorama mundial mostra isso eloquentemente tanto quanto o panorama nacional, onde se inscreve o protagonismo do FONAPER, dissimulado pelo discurso dialogal. Como, então, supor, como faz a proposta, que o estudo dos conhecimentos religiosos visa “assegurar a promoção e a defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2015b, p. 282)? Ora, o que os estudos historiográficos e sociológicos mostram é que a religião foi e é um elemento importante de

dominação, discriminação e alienação. Reconheço que não foi nem é só isso, mas afirmo que não se pode tratar desses efeitos deletérios em notas de rodapé, apenas como eventuais erros de percurso.

Em consequência, perde sentido a pretensão de que os conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas, na escola laica, sejam oportunizados (sic) com base em pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos. Com efeito, apenas a Geografia e a História são Ciências Sociais (digamos, Humanas) ensinadas no nível Fundamental. Filosofia (Ética) e Sociologia, apenas no nível Médio. Impossível aos alunos do Ensino Fundamental aquilatarem a contribuição da Filosofia e da Sociologia para o que se lhes apresentam como ER não proselitista, integrado àquelas disciplinas. Coerente, nesse aspecto, foi a resolução nº 21, de 21 de janeiro de 2002, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que limitou as aulas de ER na série final do ciclo II do Ensino Fundamental, isto é, no atual 9º ano.⁹ Seu conteúdo deveria ser a História das Religiões. História é disciplina que se estuda em todo esse nível de ensino; ela, sim, faz parte, legitimamente, das Ciências Humanas.

Os autores do componente curricular ER na BNCC parecem relutar em reconhecer a existência de processo de secularização no mundo em que vivemos. A propósito, o filósofo católico canadense Charles Taylor (2010) distinguiu três sentidos do termo *secularisation*, para evitar as frequentes confusões de sentido. O primeiro sentido é justamente o da laicidade do Estado; o segundo é a secularização em geral, isto é, “o esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas”, como a arte, o direito, a economia, etc.; o terceiro sentido é o das condições da fé tanto numa sociedade onde a crença em Deus é inquestionável (Europa antes de 1500) quanto na sociedade norte-atlântica (Europa, Estados Unidos e Canadá nos anos 2000), onde a fé é entendida como uma opção entre outras, e não a mais fácil de ser abraçada. (TAYLOR, 2010, p. 15) Parece que os teóricos do FONAPER pretendem nos situar mais perto da Europa anterior a 1500 do que da sociedade norte-atlântica dos anos 2000.

Ora, já não há mais condições para a religião, qualquer religião nem uma presumida base ética comum a todas elas, vir a ser critério de entendimento do ser humano e do mundo. Esse tipo de educação não é hoje possível nem desejável, por pelo menos duas razões:

1. A complexidade da sociedade moderna, na qual as instituições religiosas (ou quaisquer outras) não estão sozinhas na direção dos processos socializadores. São vários os processos educacionais que convergem e divergem: família, escola, instituição religiosa, comunicação de massa, grupos políticos, grupos de convivência, grupos desportivos, etc.;
2. A democracia exige que se abandone toda e qualquer pretensão de educação totalitária, sob que nome venha, mesmo disfarçada pelo termo

integral, que assume muitos e diferentes significados, conforme o contexto em que é empregado. A escola, por mais que seja chamada a desempenhar crescentes papéis socializadores, não pode pretender assumir *toda* a atividade educacional. A busca de coordenação e consenso é o caminho da democracia também no campo educacional, que não descarta o dissenso.

Não tem cabimento a pretensão de que o ER venha a fundamentar e articular as diferentes dimensões da cultura, sociológica e antropológicamente entendida. Por exemplo, para o currículo escolar, numa escola laica, a cultura somente pode ser tratada em termos imanentes, não transcendentais. Uma boa pedagogia não deve, obviamente, constringer as concepções transcendentais que os alunos eventualmente recebem nas suas famílias e nas comunidades de culto. Mas, em determinados momentos, a colisão é inevitável.

A escola pública laica considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das crenças dominantes — qual é a religião da maioria? A escola não pode menosprezar crianças por causa da religião que praticam em suas casas ou comunidades de culto. E não faz isso por caridade, nem por tática dissimuladora. Mesmo que precise ir contra alguns de seus preceitos, como no caso da evolução das espécies e dos direitos sexuais e reprodutivos, que horrorizam aqueles que não conseguem (ou não querem) ir além da compreensão literal da Bíblia. A escola pública laica não fica refém desses preceitos, que precisa dissolver, mas os trata com respeito.

A argumentação em defesa do ER concebido não confessionalmente culmina numa declaração de fé, que eu diria iluminista, se isso não fosse uma incongruência ideológica. Discriminações e preconceitos entre grupos humanos seriam “desnaturalizados” pela ação dessa disciplina, contribuindo para a superação de violências de caráter religioso, na direção de uma convivência respeitosa com o outro na coletividade. Os professores de ER se transformariam, assim, em especialistas na convivência e na tolerância, como se isso não fosse tarefa de toda a escola, de todos os docentes. Aliás, a luta contra a discriminação não se dá exclusivamente na dimensão religiosa, mas, também, em outras, como na dimensão racial e de gênero, para mencionar apenas as mais candentes.

Após se apresentar, a proposta especifica os *eixos* — ser humano¹⁰, conhecimentos religiosos e práticas religiosas e não religiosas — e os objetivos de aprendizagem para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. Vejamos alguns *flashes* dessa complexa e pretensiosa proposta. Como na introdução acima, vale o que estiver escrito e suas previsíveis consequências práticas na escola pública. As intenções (boas, por suposto) dos proponentes não poderão ser levadas em conta.

Para o 1º ano (para alunos de seis anos de idade), o eixo “ser humano” tem como objetivo de aprendizagem “reconhecer que o ‘eu’ estabelece relações

com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificações histórico-sociais” (BRASIL, 2015b, p. 283). O eixo “conhecimentos religiosos” tem como objetivo de aprendizagem “entender as singularidades constituintes dos seres humanos, que conferem dignidade, independentemente de suas diferenças físicas, étnicas, culturais, religiosas, de posição social, de modos de ser e de se apresentar” (BRASIL, 2015b, p. 283). Se esses objetivos forem alcançados com os alunos de 6 anos de idade, seria de se perguntar para que Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, para os maiores de 14 anos? O mesmo para História, para os maiores de sete anos.

A proposta confunde a dimensão sagrada com a transcendente, bem como associa a dimensão material da vida humana com a imanência. Associa, também, a dimensão espiritual com a transcendência, bem de acordo com a doutrina tradicional católica. Ora, há correntes de pensamento que concebem espiritualidades imanentes ao nosso mundo e religiões para as quais um mundo transcendente não faz sentido (BAPTISTA, 2014)¹¹. Um quadro assim complexo é o que se pretende apresentar aos alunos de nove anos. O resultado não pode ser outro senão a ansiedade gerada pela confusão mental ou o proselitismo calmante.

Para os alunos de 10 anos de idade, no 5º ano, o eixo “ser humano” tem como objetivo de aprendizagem “perceber que os textos sagrados orais e escritos podem justificar práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra” (BRASIL, 2015b, p. 287). Eis aí um exemplo da dificuldade dos religiosos em reconhecer os crimes cometidos em nome da religião — eles não passariam de lamentáveis desvios momentâneos. A propósito, a posição correta foi a da prova de redação no vestibular de 2015 da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: “necessidade de conhecer experiências históricas de violência e opressão para a construção de uma sociedade mais democrática”. Entre os textos de apoio apresentados aos vestibulandos estava um da Comissão Nacional de Verdade, que fala da necessidade de se dar a conhecer as experiências negativas vividas em momentos anteriores para atentar a sua não repetição. Um conhecimento que se pretende integrado às Ciências Humanas tem de apresentar as religiões como justificadoras ou potencializadoras de guerras. Entre elas: as cruzadas contra os muçulmanos, na Idade Média europeia; o Cristianismo Romano, o Cristianismo Ortodoxo e o Islamismo nas guerras de fragmentação da República Iugoslava, no passado recente. Talvez essa longa lista de horrores devesse aguardar os alunos crescerem um pouco mais. De todo modo, isso é História, não ER.

Aos alunos do 8º ano, idealmente com 13 anos, as “práticas religiosas e não religiosas” da proposta prevêm: “Perceber os limites e possibilidades da atuação de grupos religiosos em um Estado laico e em uma sociedade construída na diversidade cultural religiosa” (BRASIL, 2015b, p. 290). Eis uma questão de grande relevância para os movimentos sociais, notadamente os que se dedicam aos direitos sexuais e reprodutivos, sem esquecer os que lutam pelo fim do ER nas escolas públicas: a atuação

das bancadas religiosas nas três instâncias do Poder Legislativo. O FONAPER pretende difundir entre os alunos sua própria versão dessa polêmica questão?

Com 14 anos de idade, os alunos das escolas públicas se defrontariam, segundo a proposta, com uma questão da qual seus colegas das escolas particulares estariam privados. Aqueles teriam como um dos “conhecimentos religiosos” por ela previstos para o 9º ano “compreender a morte como geradora de sentido para a vida e produtora de culturas” (BRASIL, 2015b, p. 291). Estiveram os especialistas em ER elaboradores da proposta de BNCC influenciados pela fenomenologia existencialista de Martin Heidegger, que concebe o homem como “ser para a morte”? Se foi essa a inspiração, houve um erro de destinatário, pois no último ano do Ensino Fundamental, os alunos não tiveram uma aula sequer de Filosofia. Como eles poderiam situar essa ideia no conjunto do pensamento filosófico do século XX? Ou, talvez, a inspiração fosse o mistério da morte e ressurreição de Jesus Cristo dando sentido à vida de seus seguidores? No primeiro caso, trata-se de um erro pedagógico elementar; no segundo, de um propósito proselitista inaceitável na escola pública.

Saber como lidar com o sofrimento causado pela morte é qualidade requerida para os professores que atuam em escolas públicas no Brasil de hoje. A morte está cada vez mais presente, de modo violento, atingindo parentes e amigos dos alunos, mas também eles próprios. Diante disso, o mais comum é a atitude impotente ou de mera desconsideração do problema da morte pelos docentes, que não foram preparados para lidar com esse extremo sentimento de perda. Ou o proselitismo dos professores missionários, que povoam a escola pública. A psicóloga e professora da Universidade de São Paulo Maria Julia Kovács (2012) pesquisou o tema e apresentou os encaminhamentos de docentes e pesquisadores do Brasil e do exterior sobre como lidar com a questão da morte com os alunos. O *bullying* é uma forma de morte simbólica para a qual aumenta a capacitação dos professores. A morte material, todavia, permanece negada (em termos psicológicos), o que aumenta o sofrimento das crianças e dos adolescentes que se defrontam com ela. Nenhum dos autores examinados por Kovács propôs disciplina específica para isso, nos cursos de licenciatura nem na escola fundamental. Menos ainda atribuíram essa tarefa ao ER.

Ao fim dessa rápida passagem pelos elementos mais conspícuos do ER na proposta de BNCC, vemos que ela é perfeitamente compatível com o projeto de lei nº 309/2011, do deputado Marco Feliciano, e do substitutivo do deputado Pedro Ucsai. Não é mera coincidência. Aquele projeto foi apoiado pelo FONAPER, a cuja rede social de interesses o relator do substitutivo pertence. Nesse caso, pouco importa que o proponente do projeto seja um pastor evangélico pentecostal, de partido de direita, e o relator seja um teólogo católico, eleito pela legenda de partido de esquerda.¹² O primeiro termo do binômio da cooperação-competitiva entre católicos e evangélicos prevaleceu sobre o segundo, o que sugere que a bancada religiosa cristã genérica seja uma categoria da prática política por vezes mais importante do que a conspícua bancada evangélica.

Conclusões

A análise desenvolvida permitiu-me chegar às seguintes conclusões:

1. A proposta de BNCC divulgada pelo MEC em 16 de setembro de 2015 resultou de uma elaboração apressada, sem as discussões amplas e em profundidade que essa política pública exige. A pressa foi causada por disputas conjunturais no interior do governo federal, no qual o ministro da educação pretendia retomar a primazia do MEC na propositura curricular. Não houve um diagnóstico prévio da situação objetiva da Educação Básica que pudesse embasar a elaboração da proposta.
2. A introdução do ER como componente da área de Ciências Humanas, mais do que um artifício classificatório, foi uma aberração, sem justificativa epistemológica nem pedagógica. Uma disciplina definida pela Constituição como facultativa que, portanto, pode não ser aceita por um aluno sequer, ainda assim somente para as escolas públicas, teve seus objetivos de aprendizagem especificados para cada um dos nove anos do Ensino Fundamental. É lícito supor que se aprovado o ER na BNCC, o caráter facultativo dessa disciplina ficará enfraquecido; em contrapartida, será reforçada a obrigatoriedade de fato que a caracteriza, no chão da escola.
3. A presença do ER na BNCC foi gerada por uma rede social de interesses que articula instituições religiosas, notadamente as católicas, e perpassa os campos político e educacional. Num dos nós dessa rede está o FONAPER; em outro o CONSED; em outro, ainda, a Secretaria da Educação Básica do MEC. Essa rede se estende pelo Congresso Nacional, onde tramita o projeto de lei nº 309/2011, que normatiza o magistério dessa disciplina.
4. Os quatro especialistas nomeados pelo secretário da Educação Básica para elaborar o componente curricular ER da BNCC eram todos do segmento católico, membros do FONAPER, inclusive seu coordenador nacional; três deles eram docentes de duas universidades comunitárias sediadas em Santa Catarina, uma em Blumenau, outra em Chapecó. Ou seja, um grupo regional e institucionalmente homogêneo.
5. O aparelhamento religioso descartou completamente as conclusões do documento final da CONAE 2014, que reivindicou a substituição do ER pela disciplina Ética e Cidadania e o estabelecimento de limites às manifestações religiosas no interior das escolas públicas. Descartou, também, a posição defendida em audiência do STF por representantes de instituições religiosas, inclusive do segmento cristão não católico e mesmo de fora

do campo religioso, no sentido de que o ER fosse suprimido da escola pública. Não levou em conta a realidade objetiva da conflituosa presença da religião na escola pública nem as disputas institucionais, no âmbito de Estado e dos movimentos sociais a respeito dela.

6. Na impossibilidade de dissimular completamente seus propósitos proselitistas, o *lobby* católico inseriu nos eixos e objetivos de aprendizagem do componente curricular ER elementos complexos, inadequados para os alunos de idade correspondente ou até mesmo que supõem conhecimentos ausentes do Ensino Fundamental, como a Filosofia e a Sociologia, ou, ainda, que nem mesmo integram o Ensino Médio, como a Antropologia Cultural.
7. A inclusão do ER na BNCC tem como derivada possível incluí-lo nas 800 horas de duração do Ensino Fundamental, bem como à criação de uma licenciatura específica para a formação de professores dessa disciplina (projeto de lei nº 309/2011). A rigidez da licenciatura específica criaria uma espécie de reserva de mercado perdulária em termos econômicos e funcionais, além de servir de força indutora adicional para a compulsoriedade de fato da disciplina em foco.
8. Não tem cabimento apresentar o professor de ER como especialista em tolerância, virtude que os ramos do tronco abraâmico (judaico, cristão e muçulmano) carecem nas respectivas folhas de serviços prestados à paz. Não se trata apenas de tolerar o diferente. A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero e religiosa. Mais do que sujeito, a religião é objeto da luta contra as discriminações, na escola e fora dela.
9. No que diz respeito ao componente curricular ER, a BNCC é incorrigível. Não basta modificar dosagens, elenco dos eixos, nem objetivos de aprendizagem. Se eu precisasse de apenas uma palavra para qualificá-la, seria impertinente.
10. Mais do que os alunos, os professores é que precisam ser educados sobre como agir numa escola pública: não impor suas próprias crenças (como se fossem universais) e respeitar diferenças entre as religiões e entre os religiosos e os não religiosos. Essa é a grande tarefa, mais ligada ao currículo oculto do que ao manifesto. Ódio e discriminação não são dirigidos somente aos adeptos das diferentes religiões. Tampouco é religiosa sua solução. A BNCC esteve tão preocupada com a avaliação dos alunos que esqueceu que os professores constituem elemento essencial do currículo.

Notas

1. O *Centro de Estudos Educação e Sociedade* foi representado, junto com o *Observatório da Laicidade na Educação*, pelo autor deste artigo. Para ver o texto CEDES/OLE', lido na ocasião, acessar link nas referências.
2. Cumpre mencionar que, por ocasião da tramitação da *concordata* na Câmara dos Deputados, dirigentes de Igrejas Evangélicas não representadas na audiência já haviam se manifestado contrários ao ER nas escolas públicas em qualquer modalidade, como a Presbiteriana e a Metodista. No meio católico, onde reina o silêncio obsequioso sobre essa questão, vale registrar a defesa da escola pública laica, sem subterfúgios, pelas *Católicas pelo Direito de Decidir*.
3. Para uma crítica filosófica ao interconfessionalismo, feita a partir do interior do campo religioso, ver Pauly (2004).
4. Para acessar o texto do manifesto, ver link nas referências.
5. Seus nomes serão indicados mais adiante.
6. Os perfis dos elaboradores do documento listados na p. 52 elidem o desembarque dessa ONG no ministério e no documento.
7. Diferentemente do que fez o documento de 2014, o de 2015 omitiu a presença do FONAPER, listando outro status institucional para cada um de seus participantes. Ao comparar ambos os grupos, constatei mudança de dois membros. *Elcio Cecchetti*, da SEDUC-SC, graduado em Ciências da Religião pela FURB, mestre e doutorando em Educação na UFSC, ex-coordenador nacional do FONAPER, foi substituído pelo novo coordenador Leonel Piovezana. *Lilian Blanck de Oliveira*, doutora em Teologia e professora da FURB, outra ex-coordenadora, foi substituída por Francisco Sales Bastos Palheta. Pozzer e Koch participaram da elaboração dos dois documentos. Essas informações foram colhidas nos currículos da Plataforma Lattes do CNPq, acessada em 15/10/2015. Francisco Sales Bastos Palheta não tem status profissional apresentado com clareza. Além de contratos com o MEC e a SEDUC-AM, ele indica ser professor bolsista da Universidade Estadual (não Federal) do Amazonas.
8. O vídeo do pronunciamento de Deschamps na audiência do STF pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=cO7UqCsV2CI>
9. O juízo aqui emitido não implica endosso às práticas objetivas do ER na rede estadual paulista.
10. Ser humano é uma expressão abstrata apreciada por certas correntes filosóficas. É evidente que seu emprego como critério de organização dos conteúdos da disciplina em foco é incongruente com as Ciências Humanas presentes no Ensino Fundamental: a História e a Geografia, não têm conceitos equivalentes.
11. Aos interessados na discussão das espiritualidades não religiosas, portanto imanentes, recomendo a leitura do dossiê de 2014 da revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-Minas.
12. Pedro Ucsai também integrou o corpo docente da UNOCHAPECÓ e foi prefeito da cidade sede dessa universidade.

Referências

- BAPTISTA, P. A. Dossiê: Espiritualidades não-religiosas, *Horizonte*, v. 12, n. 35, p. 650-653, 2014.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas introdutórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs), *Pierre Bourdieu - Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf>
- BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar*, Brasília: SAE, 22 de abril de 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum do Ensino Básico* [internet]. 2015b Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>
- CUNHA, L.A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1 (73), p. 141-159, 2014.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). Depoimento CEDES-OLE' na audiência pública do STF. 2015. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/noticias/360>>
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER) [internet]. Disponível em: <www.fonaper.com.br>
- KOVÁCS, M.J. Educadores e a morte. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (São Paulo), v. 16, n. 1, p. 71-81, 2012.
- LAGROYE, J.; FRANÇOIS, B.; SAWICKI, F. *Sociologie politique*, Paris: Presses de Sciences Po/Daloz, 2006.
- MANIFESTO Público: Laicidade e educação pública: em defesa da aplicação integral dos limites constitucionais ao ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Disponível em <http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/MANIEFESTO_LAICIDADE_E_EDUCACAO_PUBLICA.pdf>
- OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO (OLE'). *O que é a escola pública laica?* Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/>>
- PAULY, E.L. O dilema epistemológico do Ensino Religioso, *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 172-212, 2004.
- TAYLOR, C. *Uma era secular*, São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

Recebido em 07 de janeiro de 2016.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2016.