

**ANOMIA NO ENSINO RELIGIOSO:
UMA ANÁLISE DA REGULAÇÃO
E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
NAS FALAS DOS PROFESSORES**

Evandro Francisco Marques Vargas (UENF)
evandropeixxe@yahoo.com.br
Leandro Garcia Pinho (UENF)
leandrogarciapinho@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa as representações sociais (MOSCOVICI, 2003) dos professores de ensino religioso de uma unidade educacional da rede estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) coletou dados através de entrevista semiestruturadas a três professores do noroeste do estado do Rio de Janeiro. Em seguida realizamos uma pesquisa nas legislações sobre o ensino religioso no Brasil e no Rio de Janeiro, para então compararmos as “falas” dos professores com a legislação para a disciplina. À luz da fundamentação teórica que analisa a construção do *nomos* religioso (BERGER, 1985) encontramos como resultado que a legislação referente à disciplina para não ferir o princípio da laicidade do Estado é marcada por uma “anomía jurídica” que desemboca numa “folia pedagógica”. (CUNHA, 2013). O contexto do estado do Rio de Janeiro é peculiar pelo caráter confessional em que a disciplina é regulada, o que desafia a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), na qual o ensino deve ser oferecido sem proselitismo.

Palavras-chave: Laicidade. Ensino religioso. Anomia jurídica.

1. A construção do mundo pelo “nomos” religioso

Na perspectiva de Berger o mundo humano é construído socialmente por três passos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização. Por ser essa construção um processo dialético, ele também pode ser desconstruído e reconstruído. Em suas palavras “Toda sociedade humana é um empreendimento de construção do mundo. A religião ocupa um lugar destacado nesse empreendimento.” (BERGER, 1985, p. 15). Assumindo que é a sociedade que constrói o mundo, e que isso é feito pela cultura dado o caráter inacabado do ser humano.

A cultura é uma “segunda natureza” humana. Assim embora seja interna ao homem a cultura lhe é também externa, ao passo que o homem é assim coprodutor do mundo social. Tornando-se realidade objetiva através da interiorização, mas essa interiorização não é natural nem me-

cânica, é participante. O indivíduo se apropria do mundo social se identifica e o reproduz socialmente.

Sejam quais forem as variações históricas, a tendência é de que os sentidos da ordem humanamente construída sejam projetados no universo como tal [...] Em todo caso, quando o *nomos* aparece como expressão óbvia da “natureza das coisas” entendido cosmologicamente ou antropológicamente, dá-se-lhe uma estabilidade que deriva de fontes mais poderosas do que os esforços históricos dos seres humanos. (BERGER, 1985, p. 38).

As manifestações religiosas são empreendimentos humanos pelo qual se estabelece um cosmo sagrado. Ganhando assim um novo *status*, pois podem, por sua vez “ser transformadas em forças ou princípios supremos que governam o cosmos, e não mais concebidas em termos pessoais” (*Ibidem* p. 39). Estar sobre esse ‘manto sagrado’ possibilita a ordenação da realidade, a fugir do caos. É, portanto um escudo contra o terror da anomia.

Assim toda sociedade estará envolvida na empresa de construir um mundo com significado, ainda que este nunca seja completo. Outro tipo de cosmo construído, não necessariamente sagrado, é o mundo reificado. “Em tempos mais recentes, de modo particular tem havido tentativas inteiramente seculares de cosmificação, entre as quais a ciência moderna é de longe a mais importante” (*Ibidem*, p. 40).

Mesmo assim esses mundos socialmente construídos são precários, já que são eles constantemente ameaçados pelos fatos humanos do egoísmo e da estultice.

Os programas institucionais são sabotados por indivíduos com interesses conflitantes. Não raro os indivíduos os esquecem ou são incapazes de aprendê-los em primeiro lugar. Os processos fundamentais da socialização e controle social, na medida em que tem êxito servem para atenuar essas ameaças. A socialização procura garantir um consenso perdurável no tocante aos traços mais importantes do mundo social. (*Ibidem*, p. 42).

De outra maneira os mundos para manter-se precisam serem legitimados. Berger (1985) aponta o papel decisivo da religião na manutenção do mundo. Partindo da premissa de que todos os mundos sociais são precários e por isso buscam a legitimação, o autor segue destacando que a ideiação religiosa como uma estratégia eficaz de legitimação para instituições humanas.

A legitimação religiosa pretende relacionar a realidade humanamente definida com a realidade última, universal e sagrada. As construções da atividade humana, intrinsecamente precárias e contraditórias, re-

cebem, assim, a aparência de definitiva segurança e permanência. Dito de outra maneira, os *nomoi* humanamente construídos ganhas *status* cósmico. [...] Os ganhos desta modalidade de legitimação logo se tornam evidentes, quer seja considerada do ponto de vista da objetividade institucional quer da consciência subjetiva individual. (BERGER, 1985, 48-49).

No entanto, mesmo essa ideiação religiosa precisa de pré-requisitos socioestruturais para manutenção da realidade que é dialética e por isso pode ter seus processos sociais interrompidos ameaçando a realidade dos mundos em apreço. Assim cada mundo necessita de uma “base social” que ele denomina como estrutura de plausibilidade. “Este pré-requisito vale tanto para as legitimações como para os mundos ou *nomoi* que são legitimados. E vale, é claro, independentemente do fato de serem estes de teor religioso ou não”. (BERGER, 1985, p. 58).

Nesse sentido destacamos que embora as legitimações religiosas sejam eficazes na produção dessas estruturas de plausibilidade, elas não são as únicas que legitimam, ou constroem os *nomoi* que irão dar significado às representações que a mundo social produz. “É Preciso sublinhar muito fortemente que o que se está dizendo aqui *não* implica numa teoria sociologicamente determinista da religião. *Não* se quer dizer que qualquer sistema religioso particular nada mais seja senão efeito ou ‘reflexo’ dos processos sociais.” (BERGER, 1985, p. 61)

O conceito de secularização é exemplar nesse sentido. Assim o que proporciona o contexto institucional para a socialização e ressocialização é uma “engenharia social” que é acionada quando fenômenos anômicos irrompem para serem superados e explicados.

Vale destacar que na perspectiva de Berger (1985) podemos vislumbrar através da noção de “engenharia social” as ideias das diferentes denominações religiosas para poder manter sua “estrutura de plausibilidade”, o que entendem ser correto, esforcem-se para obter o monopólio religioso através da instrução e pela lei.

O que estamos acompanhando é a legitimação de um mundo que valorizando o primado da razão como cosmologia, demonstra-se insustentável, em vista de uma iminente catástrofe ambiental e social, é preciso construir uma nova cosmologia. Chegamos a um ponto que tudo é capitalizado até o ar se levarmos em conta os créditos de carbono, estabelecidos no protocolo de Kyoto.

Por isso nos posicionamos frente ao espetáculo midiático por uma

sociedade do consumo extremamente individualizada e indiferente é preciso travar uma luta cultural contra a ideologia neoliberal, que impõe que o ser esteja submetido ao ter. Ao transformar o Estado em seu aparelho de reprodução e usando a estrutura de plausibilidade da religião como força legitimadora.

Para romper com essa lógica precisamos da escola, ela é o instrumento por excelência para operar essa mudança tendo em vista seu caráter de formação massivo, mas, para isso precisamos encarar uma luta inaudível, passando pela desconstrução das faltas de continuidades nas políticas educacionais, na setorização do atendimento a política social, no aligeiramento da formação de professores, no embuste da participação democrática esvaziada de conteúdo, distanciada da realidade social de seus atores.

E nessa escola o ensino religioso pode ser conforme prenunciamos um elemento não de alienação, mas, de transformação ao elevar a categoria humana às coisas do espírito. Criar um espírito do corpo para que os seres humanos não esqueçam que apesar de todo o avanço material e progresso tecnológico possamos alcançar os ideais de uma modernidade que mantenha a realidade do mundo socialmente construído em que os homens existam em suas vidas cotidianas, não como meros clientes, produtos ou mão de obra. Mas, que tragam para a materialidade o improvável o utópico, para que isso possa povoar o espírito e tornar-se concreto.

2. *Anomia jurídica no percurso legal do ensino religioso*

O percurso do ensino religioso na educação pública tem raízes profundas em nosso passado, sua evolução perpassa uma trajetória tortuosa no tocante aos embates legais, debates institucionais e aplicação do que foi decidido. Por isso faz-se jus a empreitada de explicitar a relação constante entre ensino religioso e o processo político da implantação e trajetória da educação no Brasil.

Oliveira (2007) aponta o texto de Pero Vaz de Caminha, por ocasião da tomada das terras iniciada pela frota de Cabral. Que descrevia a natureza e interpretava os costumes dos homens que ocupavam as terras. Adjetivadas em palavras como beleza e alegria. Afirmando que o maior compromisso do governante seria salva-los “se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação”.

Antes de o país tornar-se independente já havia movimentos de caráter pluralista, afinal “os conflitos religiosos estiveram sempre presentes, desde que os portugueses iniciaram a dominação por terra e dos povos que a habitavam, e continuou na transferência dos africanos escravizados.” (CUNHA, 2010, p. 187).

A busca por uniformizar as comunidades é pautada na “preocupação não de educar a todos nas ciências e nas letras, mas formatar os valores de uma tradição religiosa.” (OLIVEIRA, 2007, p. 50). O *Código Criminal* de 1830 trazia restrições às religiões Católicas, entre eles o crime tipificado no art. 278:

Propagar por meio de papéis impressos, litográficos ou gravados que se distribuem por mais de 15 pessoas ou discursos proferidos em públicas reuniões, doutrinas que diretamente destruam as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma. (BRASIL, 1830)

Uma tímida mudança é esboçada a partir da transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, dada pelo Tratado de 1810 em que para todas as outras religiões “seriam permitidas seu com seu culto doméstico ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do templo”.

Com relação à confessionalidade “a referência primeira é o padroado, herança da metrópole portuguesa atenuada no momento em que a sede do reino se transferiu para o Brasil.” (CUNHA, 2010, p. 189). Mantida na primeira constituição do país, e inserida no currículo da escola pública pela lei de 13 de outubro de 1827, que mandava:

criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. listava o conteúdo do ensino na forma de matérias entre elas “[os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos”. (*Ibidem*).

Todavia essa regulação era coerente com um estado confessional. Cunha, explica como o a religião católica permeava todo o currículo, desde as letras, ciências e artes, Os professores tinham que prestar juramento de fidelidade à religião oficial. Nos horários havia períodos para oração ao longo do turno e antes das refeições. A doutrina católica deveria ser ensinada a todos os alunos: “pelo menos até 1875, quando “acatólicos” puderam postular dispensa dessas aulas”. (CUNHA, 2010, p. 189-190). O autor destaca também que a burocracia eclesíástica era mantida pelo governo assim como fazia parte da administração civil.

Nesse contexto a maçonaria foi o “protagonista importante nesse

embate, e o principal vetor da laicidade tanto no império quanto nas primeiras décadas da república.” (CUNHA, 2010, p. 191). Com essa ação visava suprimir a ingerência clerical no ensino, e separar Igreja de Estado para eliminar a exigência do credo ara candidatar-se a cargo eletivo. Ao lado dos maçons intelectuais de orientação positivista e liberal também mobilizam esforços pautados numa ideologia de elite intelectual europeia.

No último quarto do XIX a simbiose entre Igreja-Estado tornou-se insustentável:

de um lado a Santa Sé pretendia aumentar o controle sobre o clero brasileiro, para o que era preciso livrar-se das limitações inerentes à sua inserção no aparato estatal; de outro lado, as forças políticas emergentes, orientadas pela ideologia liberal e positivista, pretendiam que o estado fosse sintonizado com seus contemporâneos europeus, particularmente França, e adotasse a neutralidade em matéria de crença religiosa. (CUNHA, 2010, p. 191)

É assim que então, que temos a primeira grande guinada das correlações de força política que irão abrir um novo horizonte para a laicidade no ensino público. No texto da primeira constituição do período republicano 1889 não havia menção ao ensino religioso como política pública educacional, embora prescrevesse a ação pública das entidades religiosas. No texto constitucional temos:

Art. 72 § 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum (...) § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (*Apud* BONAVIDES & AMARAL, 1996, p. 193).

A constituição assegurava o Estado Laico, assim como o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Esses ideais representam a influência dos pensadores iluministas e que tem como corolário a filosofia positivista que cria uma religião secular.

Mas a influência da Igreja católica será forte demais, e reagindo às pressões do movimento secular, irá se mobilizar, destacar intelectuais para a luta cultural, na luta por posição de prestígio dentro da institucionalidade laica transfigurada aqui nos “tristes trópicos” como uma laicização que tomará outra configuração.

Sobre esse fenômeno é que buscamos refletir tendo como mote as legislações que regulam o ensino religioso no Rio de Janeiro que mantém

uma colonização para o ensino religioso. A primeira referência legal para o ensino religioso no Rio de Janeiro é um decreto de 1966, e aponta um caráter coativo para a disciplina:

O decreto (GB) “N” 742, de 19 de dezembro de 1966, que baixou regulamento para o ensino religioso, no antigo Estado da Guanabara, mais do que recomendar, determinava que o diretor não colocasse também essas aulas no princípio do horário escolar. Assim, desestimulados a “matarem” as aulas de religião, porque inseridas no meio de outras, a clientela do Ensino religioso tornava-se cativa. Tratava-se da declaração implícita de que a disciplina deveria tornar-se compulsória, nem que fosse pelo lugar ocupado no horário das aulas. (CUNHA, 2005, p. 350).

A próxima regulação para o ensino religioso será dada na década de 1980, chama-nos atenção que esta formatação será mantida como parâmetro para a atual legislação. Vejamos, na segunda resolução (RJ) 229, de 7 de maio de 1980:

a organização das turmas de ensino religioso dependia, no texto da resolução, da “declaração de confissão religiosa” e do “credenciamento das autoridades competentes para o ensino religioso”. No ato da matrícula, seria “inquirido” dos pais ou responsáveis qual confissão religiosa a que pertenciam e, caso ela fosse credenciada, se desejavam que seus filhos (ou tutelados) frequentassem aulas de religião, sendo informado que essas aulas seriam ministradas em “linha confessional”. (CUNHA, 2005, p. 350).

Em relação ao credenciamento dos credos esse podia ser solicitado ao secretário de educação por qualquer autoridade competente de qualquer religião legalmente constituída. No entanto, devia atender duas condições que apenas religiões de tradição judaico-cristã poderiam ter:

(I) Possuir credo definido, pelo qual respondesse uma autoridade definida com personalidade jurídica; (II) ter um “culto dirigido à Deus, de modo que procurassem aproximar da divindade os seus adeptos, não só em caráter pessoal e particular, como também em âmbito social e comunitário”. (CUNHA, 2005, p. 350).

Com esse credenciamento, as autoridades religiosas estariam aptas para habilitar os professores de ensino religioso na rede pública estadual a ministrarem o ensino religioso confessional. E ainda “admitia-se que “excepcionalmente, e em caráter emergencial”, poderia ser indicado estagiário para o ensino religioso, pelas mesmas instituições”. (CUNHA, 2005, p. 351)

Segundo Cunha (2005) essas normas sintetizam o caráter coativo dessa disciplina, afinal o que essa normatização propõe é que os alunos fiquem forçosamente impelidos a assistirem as aulas confessionais de um credo. “As aulas dessa disciplina deveriam ser ministradas no mínimo

uma vez por semana, cabendo ao diretor do estabelecimento providenciar outra atividade escolar para os alunos que não desejassem receber a formação religiosa”. (*Ibidem*)

Nesta resolução, diferente da primeira em que determinava a alocação das aulas no início do horário, “Os diretores deveriam evitar, tanto quanto possível, que as mesmas fossem ministradas no último tempo do horário escolar” (*Ibidem*). As providências tomadas para manter a frequência do aluno, podem não parecer tão coativas, afinal se o ensino é confessional, o responsável pelo discente opta pela disciplina eletiva tomando ciência no momento da matrícula.

Mas é, se levarmos em conta os mecanismos legais e da prática institucional em questão. O autor chama a atenção para outra coação, essa destinada assegurar a fidelidade a uma religião: “Não será permitida a frequência do aluno, no mesmo período letivo, a cursos de credos diferentes”.

Em comum com a legislação atual está o descumprimento em relação às leis federais para o tema. As legislações estaduais supracitadas eram regidas pelo decreto federal 19.941, de 30 de abril de 1931, que estabelecia o número mínimo de 20 alunos para que fosse oferecido o ensino de uma religião. Essa orientação contrariada pela resolução estadual 229/80 que “estabelecia não depender de número de alunos a constituição das turmas de ensino religioso de cada confissão”. (CUNHA 2005 p. 351)

A atual legislação de ensino religioso no estado do Rio de Janeiro vem contrariando o sentido em que o Estado Laico é conceituado nessa perspectiva. De acordo com esse debate mais sofisticado, o ensino religioso é abordado sob o caráter não confessional. Na legislação estadual para o ensino religioso no Rio de Janeiro a primeira observação que destacamos é a oferta da disciplina no ensino médio indo de encontro à regulação das constituições federal e estadual que regulam a matéria, em que estas últimas preveem a oferta do ensino da disciplina em nível fundamental.

A orientação federal da *Carta Magna* (CF 1988) que em seu art. 210, afirma: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (BONAVIDES & AMARAL, 1996, p. 741). É corroborada na Constituição Estadual (CE 1989) no art. 313. “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas

públicas de ensino fundamental” (RIO DE JANEIRO, 1989, p. 167).

Colocado em termos para o propósito desse trabalho, os sistemas religiosos que obtêm o credenciamento para serem ministrados disputam esse espaço do Estado para garantir sua estrutura de plausibilidade. Para os monopólios religiosos é mais fácil manter os processos sociais importantes à sua manutenção do mundo. A situação muda radicalmente quando os outros sistemas religiosos diferentes já que seus respectivos, promotores institucionais estão em competição um com os outros, o que torna muito mais difícil “matar ou por em quarentena os mundos desviados” (BERGER, 1985, p. 62).

Assim, “o problema da *engenharia social* transforma-se, então, no de construir e manter subsociedades que podem servir de estruturas de plausibilidade para os sistemas religiosos desmonopolizados.” (*Ibidem*). O que percebemos é que essa engenharia vai de encontro à laicidade. Uma vez que determinados grupos são favorecidos pelo credenciamento de sua religião pelo Estado, enquanto outros são preteridos.

3. Conclusão: a folia pedagógica nas representações sociais dos professores de ensino religioso

A anomia jurídica e a folia pedagógica são as duas faces da política religiosa da educação brasileira que permitem a colonização religiosa da educação. E se insere num quadro maior de relação público privado, que compreende uma característica marcante na formação social brasileira. Manifesta no conceito de paternalismo, a transposição do familiar ao público como descrito por Sérgio Buarque de Holanda em “Raízes do Brasil”.

Essas duas categorias elaboradas por Luiz Antônio Cunha nos permitem forjar instrumentos para o embate contra grupos que usam o sistema educacional para difundir suas ideologias de caráter religioso nas escolas públicas:

a partir da observação da presença do ensino religioso nas escolas públicas é que os grupos religiosos de pressão, especialmente o clero católico, conseguiram inscrevê-lo como a única disciplina escolar mencionada na constituição brasileira. A partir daí, prosseguiram na pressão para deixar a legislação infra-constitucional cheia de claros, de modo a poderem completá-la, conforme seus interesses proselitistas, ostensivos ou dissimulados, nas instâncias inferiores do Estado. A concordata Brasil-Vaticano seguiu o mesmo figurino. Numa palavra: o regime federativo foi de grande valia para a geração da anomia jurídica, propiciadora, por sua vez, da folia pedagógica. (CUNHA, 2012, p. 102).

Já que suas armas são a anomia do Estado e o silêncio das minorias,

Ambas prosperam na fragmentação do aparato educacional brasileiro em múltiplos sistemas, o que abre caminho para a luta pela hegemonia religiosa no campo educacional, privando a escola pública de um elemento essencial da prática republicana - a liberdade de pensamento e de crença, decorrente da laicidade. (CUNHA, 2013, p. 939).

Para colaborar com essa posição contra hegemônica, faremos uma interface entre essa perspectiva com a noção de representações sociais “um tipo de fenômenos cujos aspectos salientes conhecemos e cuja elaboração podemos perceber através de sua circulação através do discurso” (MOSCOVICI, 2003, p. 215). Uma vez que toda representação social “é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto de outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la.” (*Ibidem*, p. 218).

Tomamos como amostra as falas de três docentes da rede estadual do Rio de Janeiro, entrevistados para nossa pesquisa de dissertação, situados no noroeste do estado do Rio de Janeiro. Destacamos que se findou recentemente o processo de recolha de dados, assim este trabalho é um exercício para verificarmos nossa codificação tendo como horizonte metodológico as categorias denominadas “famílias ou tipos de código”, (BODAN & BINKEY, 1994, p. 222).

No presente momento estamos ainda nos ‘impregnando’ com as falas, e desenvolvemos os seguintes códigos: de definição da situação: “interessado na visão dos sujeitos tem do mundo e na forma como veem a si próprios.” O objetivo dessa categoria é fazer uma contextualização dos sujeitos, optando pela não identificação deles utilizaremos somente um gênero para descreve-los, serão identificados como docentes (D1; D2; D3).

Dois docentes são do credo católico e um docente é evangélico, estão situados na faixa etária entre 34 e 50 anos, e atuam na disciplina de ensino religioso há 10 meses (D2; D3) e há oito anos (D1). Todos já haviam tido experiência no magistério antes de assumir a disciplina. Quando perguntados se haviam mudado de confissão religiosa um primeiro dado releva-se: “Desde o nascimento. Desde a época em que nascemos, o lar foi todo ele voltado pro catolicismo (D1); “da que eu participo, até o momento segue a mesma linha.” (D2); já o terceiro entrevistado disse que mudou de religião em 1988, perguntado sobre o motivo “Um milagre, ou seja, uma cura que foi realizada na vida do meu pai”.

Esse dado é relevante, pois na legislação estadual o Professor de ensino religioso não pode mudar de fé, sem ter que ser aprovado por representante credenciado pela Secretaria de Educação de outro credo. Caso ele mude para uma que não tem o credenciamento, ou perca a fé. Ele não é exonerado, e provavelmente assumirá, assim que possível uma alocação no quadro de horário na disciplina de sua formação, sem ter passado em concurso público específico para tal. Em nossa conclusão referente folia pedagógica. É obvio que outros dispositivos ainda mais tortuosos ou não poderão ser acionados.

Para concluir ainda que parcialmente apresentaremos as falas dos professores que apontam como a anomia jurídica desemboca na folia pedagógica através da análise das representações sociais presentes em suas falas. Quando perguntados sobre como se sentem como docente: temos três posições distintas uma positiva “é mais uma experiência de vida. Por quê? Porque nós não vamos ensinar, nós vamos, além da troca de experiência, nós vamos aprender com os discentes.” (D1) e duas negativas “Para mim é um desafio a cada dia. porque é uma disciplina que é optativa, o aluno não é reprovado, nós não temos suporte pedagógico” (D2) “Olha, angustiada, desvalorizada, vejo que a disciplina ficou um pouco afastada da grade curricular.” (D3).

Assim embora diferentes percepções em suas representações sociais quanto a sua visão sobre a disciplina. São semelhantes e evidentes na falta, de uma regulação sobre a formação do professor e do currículo por uma área disciplinar, ou seja, pela anomia jurídica. Que em verdade vai de encontro com a construção de um “nomos” secular pelas outras disciplinas, e por isso gera a folia pedagógica. E, se permitirem ir um pouco além com a alegoria, temos invariavelmente uma ressaca didática.

Nesse sentido oferecemos ao ensino religioso o papel na construção de outra cosmologia, para dar sentido à vida. Para isso é preciso que se retome a luta pelo fim das formas confessionais que manifestam o espectro da disciplina. Para salvaguardar o ensino religioso das investidas contra sua inserção enquanto política educacional. Entendido como espaço para discussão de uma educação republicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAVIDES, P.; AMARAL, R. *Textos políticos da história do Brasil*, vol. 8. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios, 1827.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Confessionalismo *versus* laicidade no ensino público. In: _____. *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010.

_____. A educação carente de autonomia: regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, Brasília, vol. 6, n. 10, p. 55-104, 2012.

_____. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 34, n. 124, 2013.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, L. B. et al. *Ensino religioso: no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIO de Janeiro. Constituição do Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 6 de out. 1989.