



Dos Décadas de Educación Religiosa Confesional en el Estado de Rio de Janeiro: ¿Cuál es la “Creencia”¹ en Disputa en la Política para las Escuelas Públicas?²

Evelin Christine Fonseca de Souza



Marcela Moraes de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brasil

Citación: Souza, E. C. F., & Castro, M. M. (2021). Dos décadas de educación religiosa confesional en el estado de Rio de Janeiro: ¿Cuál es la “creencia” en disputa en la política para las escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(173).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5761>

Resumen: En este artículo³, analizamos la relación de antagonismo político que marca la oferta de educación religiosa en las escuelas públicas del estado de Rio de Janeiro, en la articulación entre los textos de la política que establecen el carácter confesional de la disciplina y su traducción en la escuela como contexto de la práctica de acción de la política democrática. El estudio, de carácter documental, se apoya en la perspectiva postestructuralista como propuesta por Chantal Mouffe e investiga las acciones de los sujetos en el ámbito legislativo, en disputas sobre propuestas favorables y contrarias a la confesionalidad de la disciplina. Para el diálogo con la escuela, analizamos la oferta de educación religiosa en la red

¹ De Giumbelli (2011, p. 344, énfasis agregado por el autor), entendemos el término “creencia” como un efecto de la relación colectiva que “permite conocer ‘cómo actúan’ y ‘qué hacen’ [...]” los sujetos; en este ámbito, permite comprender la movilización de individuos y grupos en diferentes intereses y proyectos de la sociedad, en las disputas que caracterizan el contexto de idealización y acción práctica de una política.

² Esta es una traducción no oficial del original [Duas décadas de ensino religioso confessional no estado do Rio de Janeiro: Qual a “crença” em disputa na política para a rede pública estadual] y no ha sido evaluada por pares.

³ Este trabajo se llevó a cabo con el apoyo del Programa de Internacionalización Institucional de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES-PrInt), Brasil.

estatal de Rio de Janeiro a través de respuestas específicas sobre el tema al Cuestionario del Director, aplicado en las evaluaciones del Sistema de Evaluación de la Educación Básica, ediciones de 2013, 2015 y 2017. Las respuestas a los cuestionarios muestran que la oferta de este componente curricular no es obligatoria para los estudiantes, no es confesional y no hay oferta de actividades alternativas para quienes opten por no matricularse. Concluimos que, aunque la implementación de la educación religiosa confesional en la red estatal parece llevarse a cabo débilmente, hay otros movimientos de socialización política en progreso que, dentro del Estado, articulan valores morales inscritos en su agenda.

Palabras-clave: democracia; educación religiosa; políticas educativas; escuela pública

Two decades of confessional religious education in Rio de Janeiro: What is the “belief” in dispute in state public school policy?

Abstract: This paper analyzes the relation of the political antagonism marked by the offer of Religious Education in public schools in the state of Rio de Janeiro, within the articulation between the texts of the policy which establish the confessional character of the curriculum subject and its translation to the school as a context of the action of democratic politics. The documental investigation is supported by the post-structuralist perspective as proposed by Chantal Mouffe and investigates the actions of the subjects in the legislative field in disputes over proposals favorable and contrary to the confessional shape of the discipline. In order to surround the school dialogue, we analyze the offer of Religious Education in the state of Rio de Janeiro through specific responses to the Director’s Questionnaire of the Basic Education Assessment System, editions of 2013, 2015, and 2017. The responses to the questionnaires show that the offer of Religious Education is not mandatory for students, it is not confessional and there is no offer of alternative activities for those who choose not to enroll. We conclude that although the implementation of religious confessional education in the state of Rio de Janeiro seems to be weakly carried out, other political socialization movements operating within the State articulate moral values inscribed in its disciplinary agenda.

Keywords: democracy; religious education; educational policies; public school

Duas décadas de ensino religioso confessional no Rio de Janeiro: Qual a “crença” em disputa na política para a rede pública estadual?

Resumo: Neste artigo, analisamos a relação do antagonismo político marcado pela oferta do ensino religioso nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, na articulação entre os textos da política que instituem o caráter confessional da disciplina e sua tradução na escola como contexto da prática da ação da política democrática. O estudo, de caráter documental, ampara-se na perspectiva pós-estruturalista como proposta por Chantal Mouffe e investiga as ações dos sujeitos no campo legislativo, nas disputas pelas proposições favoráveis e contrárias à confessionalidade da disciplina. Para o diálogo com a escola, analisamos a oferta do ensino religioso na rede estadual de Rio de Janeiro através das respostas específicas sobre o tema ao Questionário do Diretor aplicado nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica, edições de 2013, 2015 e 2017. As respostas ao Questionário evidenciam que, na prática, a oferta do referido componente curricular não é de presença obrigatória para estudantes, não é confessional e não há oferta de atividades alternativas para quem opta por não se matricular. Constatamos que, embora a implementação do ensino religioso confessional na rede estadual pareça fracamente efetivada, há outros movimentos de socialização política em curso, os quais, em âmbito do Estado, articulam valores morais inscritos em sua pauta de disciplinarização.

Palavras-chave: democracia; ensino religioso; política educacional; escola pública

Antagonismo Político en la Oferta de Educación Religiosa en las Escuelas Públicas del Estado de Rio de Janeiro

En este artículo, proponemos el debate sobre la provisión de educación religiosa (ER) como componente curricular en el sistema de educación pública en el estado de Rio de Janeiro (RJ), anunciado por el ordenamiento jurídico que la garantiza como asignatura en las escuelas públicas del país en las diferentes etapas y modalidades de la Educación Básica. Consideramos que la institucionalización de un determinado diseño curricular que instituye una hegemonía⁴ de la educación religiosa en las escuelas adquiere una dimensión política, ya que la admitimos como institución participante de una sociedad democrática, inseparable de las disputas que configuran sus agendas. A partir de esta propuesta, nuestro objetivo es analizar: a) la relación de antagonismo político marcado por la oferta de educación religiosa a través de la aprobación de la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), que instituye el carácter confesional de la disciplina y crea dos polos de disputa en su oferta: uno a favor y otro en contra del modelo confesional; b) como las unidades escolares de la red estatal escenifican el texto político.

El análisis, guiado por la perspectiva postestructuralista propuesta por Mouffe (1996, 1999, 2000, 2005, 2015, 2018), considera que una política no tiene una determinación *a priori*, con sus significados que fijan una concepción de mundo, puesto que se constituyen como efectos de las articulaciones de los sujetos políticos en un tiempo y espacio determinados. Por lo tanto, en la defensa de un proyecto, las diferentes relaciones, como producto de movimientos contradictorios y ambiguos, se caracterizan en las disputas de actores sociales que, en torno a intereses definidos y, en ocasiones divergentes, negocian significados de la política para fijarse en la dimensión social. Sin embargo, es ineludible destacar que, si bien este artículo se centra en un análisis que potencia la dimensión de la política que instituye la ER como campo jurídico, esta discusión se ubica en la confluencia del debate con el campo curricular⁵, pues, como enunciado por Gabriel y Castro (2013)⁶, “el lugar político que ocupa el conocimiento escolar en los debates

⁴ En Mouffe (1999, 2000, 2005, 2015), la hegemonía se entiende como un proceso resultante de las controversias de los colectivos en diferentes espacios políticos capaces de representar, temporalmente, la totalidad de las demandas de los grupos/identidades, ya que el proceso democrático se constituye en este espacio agonístico de disputa por la democracia.

⁵ Aunque no es el campo de análisis de este artículo, nos interesa destacar dos perspectivas curriculares cuyas teorías producen importantes debates en Brasil: 1) teorías críticas que, a partir de la década de 1980, desplazan la idea predominante de desarrollar técnicas de cómo hacer el currículo para el análisis de este como espacio de relaciones de poder (Lopes & Macedo, 2002), promoviendo la discusión sobre el conocimiento escolar y el debate político acerca del papel de la escuela en la contemporaneidad; 2) las teorías poscríticas, que en la década de 1990, tomaron como aporte el pensamiento postestructural, enfatizando las discusiones sobre el lenguaje y sus procesos de significación, permitiendo la reelaboración de conceptos como el poder y el conocimiento. Los estudios curriculares de Lopes y Macedo (2002), Lopes (2005), Macedo (2004, 2006), Gabriel (2008) y Gabriel y Castro (2013) destacan la característica híbrida de este campo a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Según las autoras, las teorías poscríticas favorecen una mirada más provocativa a lo cultural, permitiendo la superación de análisis dicotómicos y jerárquicos cuando se relacionan con la teoría crítica, redefiniendo el papel del lenguaje en su comprensión como un sistema de significación sin, sin embargo, poner abajo cuestiones importantes de los estudios críticos. Así, a partir de la teoría crítica, nos interesa llamar la atención sobre los procesos de legitimación, selección y distribución del conocimiento escolar, a través de la política curricular oficial, mientras que, a partir de los estudios poscríticos, enfatizamos la centralidad del lenguaje, insistiendo en la potencialidad de pensar lo político en el campo del currículo por medio de la redefinición de las relaciones conocimiento-poder que operan a través del conocimiento escolar, ya que cualquier campo de significación del conocimiento que se pretenda considerar como de la escuela, o no escolar, puede ser visto como una condición de la lucha por la hegemonía de lo que se pretende validar (Castro, 2012).

⁶ Las citas en este artículo son traducciones de responsabilidad de las autoras.

curriculares se sustenta teóricamente en la confrontación de su definición” (p. 99). En otras palabras, cualquier exigencia de institucionalización de la educación religiosa como asignatura es también un debate por su contenido curricular. De esta manera, nuestra opción por la perspectiva posfundacional está vinculada al entendimiento de que, tanto en el campo de las políticas públicas como en las políticas curriculares, las luchas hegemónicas por la legitimidad de la enseñanza religiosa se relacionan con su significación como conocimiento escolar.

A través de este enfoque, asumimos la necesidad de indagar los planteamientos de textos políticos que consideran la relevancia de una disciplina para abordar la religión en las escuelas públicas y que han hecho que la oferta de educación religiosa se configure a lo largo de las décadas de diferentes formas, en distintos sistemas de enseñanza y en su variedad de niveles y modalidades, así como la responsabilidad por los costos, elaboración de contenidos y criterios de admisión y calificación de los docentes. La ponderación propuesta articula los sujetos en los espacios de producción del texto político con la traducción de este texto por parte de los sujetos posicionados en la escuela, responsables de poner el ordenamiento en la escena (Ball, 1994).

Para ello, asumimos que la dimensión política de ordenar un contenido específico se constituye como resultado de prácticas políticas democráticas controvertidas, que movilizan diferentes visiones del mundo por su vigencia en el currículo escolar y, por lo tanto, son constituyentes de la expresión agonística de un sistema democrático pluralista (Mouffe, 1999, 2000, 2005, 2015, 2018), que tiene como objetivo ofrecer formas colectivas de identificación para una diversidad de sujetos, variando esta pluralidad en contextos más o menos democráticos. En el caso de la educación religiosa en el sistema público de Rio de Janeiro, la disputa en el ámbito legislativo retoma, por un lado, el intento de exaltar una política de consenso guiada por su carácter confesional, con fuerte injerencia de grupos religiosos y proselitistas. Por otro lado, la demanda de impartir docencia bajo un sesgo interreligioso, no doctrinal, que volvería a la injerencia del Estado en la disciplina, busca establecer otro tipo de consenso.⁷

Como sugiere Mouffe (2015), la “especificidad de la democracia se basa en el reconocimiento y legitimación del conflicto en la recusa de suprimirlo a través de un orden autoritario” (p. 28). Este tema, en un contexto democrático, significa negar un proyecto de identificación con una única opción, ampliando, en los espacios de representación de la sociedad, las diversas formas de posibilidad de identificación de los sujetos. Así, entendiendo que el tema de la educación religiosa es parte de un arreglo conflictivo entre los campos político, educativo y religioso, asumimos como hipótesis que la disputa por la oferta de la disciplina adquiere contornos diferentes y se anuncia, a través de las demandas planteadas por los ordenamientos jurídicos que pretenden ocupar el lugar del hegemónico, la relación de los sujetos del estado de RJ con respecto a la política democrática. La contradicción entre las opciones en disputa en el ámbito legislativo se orienta hacia un gobierno más democrático cuando el movimiento de sujetos políticos apunta al polo opuesto al modelo confesional, ya que cuanto más la injerencia del Estado y de la sociedad civil en la organización de la educación religiosa se expande, más se hacen posibles las formas de identificación de los sujetos y más potenciadas son las formas colectivas de participación. De lo contrario, cuando las disputas se ubican en el polo opuesto, los sujetos reducen la escala de la democracia, optando por la confesionalidad, en un movimiento que otorga a las autoridades religiosas la tarea de definir el contenido confesional y la acreditación de los docentes en la red del estado.

⁷ Dada la diversidad de nomenclaturas para los modelos de enseñanza religiosa, se adoptaron las presentadas por Amaral, Oliveira y Souza (2020), quienes clasifican el citado componente curricular en tres modelos: a) confesional, en el que las clases se basan en enseñanzas de una sola confesión religiosa; b) interreligioso o ecuménico, centrado en el conjunto de religiones con mayor número de adherentes; y c) no confesional, donde la atención se centrará en los aspectos filosóficos, históricos y sociológicos de las religiones.

Lo que estamos tratando de resaltar en esta discusión es la importancia de subrayar el modelo contradictorio propuesto por Mouffe (2000, 2015) en la agenda de la política democrática, lo que no niega la relación de conflicto entre diferentes proyectos, ya que las identificaciones van más allá de las formas esenciales que configuran, en el caso de la enseñanza religiosa, la proposición de un formato único para esta disciplina. Sin embargo, creemos que la discusión de posibles alternativas para esta disciplina se relaciona con los fundamentos de la formación del Estado liberal brasileño, que, según S. Mendonça (2014), en el siglo XVIII, pretende confrontar a la Iglesia a partir de la denuncia de la “presuposición de una Ley divina, de naturaleza trascendente y perteneciente al dominio del ‘mago’” (S. Mendonça, 2014, p. 28, énfasis agregado por la autora), simplificada en la mirada contemporánea basada en dos principios fundamentales: “1) que el estudio del Estado se deriva del estudio del Derecho, especialmente del Derecho Público, entonces imbricado con la Ética y la Moral; 2) que tal Ley, de la que surgió el Estado, pertenecía al dominio de la Naturaleza” (S. Mendonça, 2014, p. 28).

En este sentido, la orientación liberal, como afirma S. Mendonça (2014), lleva al hombre al centro del universo como responsable de su comportamiento, elevando el estatus de ciencia, pero proponiendo leyes universales para explicar el comportamiento humano, configurando “imposibilidades teóricas de la relación entre ciencia y cultura cuando la definición de estas reglas pasa a ser producida por la ciencia” (Gabriel & Castro, 2013). Por otro lado, niega el contexto histórico, ya que cualquier comportamiento podría transportarse a cualquier espacio-tiempo. En este movimiento se establece el estado de derecho, considerando que una “Ley” derivada del contrato social, para la superación del Estado de Naturaleza, caracterizado como una forma de vida “a-social”, donde los hombres vivían en permanente barbarie y guerra, obedeciendo estrictamente a sus apetitos individuales, sus deseos, sus instintos” (S. Mendonça, 1998, s.p. citado en S. Mendonça, 2014, p. 29), superaría a la intervención divina en la regulación de la sociedad. Esta relación, que orienta la formación del Estado liberal, desafiando una separación de la Iglesia, caracteriza el contexto de la formación del Estado brasileño y nos parece poderosa cuando buscamos comprender la inscripción democrática del país, anunciada por la Constitución Federativa (CF) (Brasil, 1988), aún con asociación con los valores religiosos.

La democracia, según Mouffe (2005), se deriva de inscripciones contextuales y las diferentes formas de su definición - liberal, constitucional, representativa, parlamentaria, pluralista - significan que estamos tratando con diferentes contextos históricos, en la articulación entre dos tradiciones: el liberal y el democrático. En este sentido, intervenir favorablemente a la democracia exige entender a los movimientos que la califican, pues “individuos de la democracia sólo serán posibles con la multiplicación de instituciones, discursos, formas de vida que fomenten la identificación con los valores democráticos” (Mouffe, 2005, p. 18). De esta manera, sea en la Casa Legislativa o en la escuela, el análisis que pone en tensión a los sujetos en los espacios de institucionalización de la política nos impulsa a buscar formas de fortalecer los procesos que articulan la democracia en el registro del Estado liberal brasileño, pensando en el modo de ampliar la conjunción de fuerzas de los colectivos que forman parte de la acción política y que modelan las identificaciones en los espacios institucionales en que los sujetos circulan para su objetivación.

Si en la escuela nos preocupa la agenda de valores morales no negociables en el diseño de una democracia, nos preocupa aún más la imposibilidad de elegir valores con los que los sujetos no estén dispuestos a negociar y, en consecuencia, son incapaces de identificarse como colectivo. Argumentamos con Mouffe (2015, p. 29) que “una sociedad democrática requiere la discusión de posibles alternativas” para la pluralización de espacios representativos de los sujetos, en la expectativa de que las pasiones movilicen formas colectivas de participación, ya que, para la autora, una democracia siempre dice algo sobre la participación del pueblo, en términos de pensar en el poder de decisión. Así, dado lo establecido en la legislación que regula la educación religiosa, señalamos la necesidad de pluralizar los espacios de identificación política en la escuela y sustentar la vigencia de la disputa entre los sujetos políticos en un intento por reconocer

alternativas a la educación religiosa, propuesta por el supuesto de un carácter no confesional, ya que la lógica democrática no prescinde del enfrentamiento. Asumir este fin significaría aceptar la hegemonía liberal establecida en el Estado brasileño.

Además de esta introducción, estructuramos el análisis en tres ejes. En el primero, consideramos la relación entre el Estado liberal-democrático y la educación religiosa y situamos las disputas legislativas debatidas en la Asamblea Legislativa del Estado de Rio de Janeiro (Alerj) en torno a la confesionalidad de la disciplina en cuestión a través del análisis de los Proyectos de Ley (PL) e iniciativas en otras áreas reactivas a la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), señalando los sujetos involucrados y sus principales argumentos a favor y en contra de la confesionalidad. El segundo eje tiene como objetivo analizar el alcance de la oferta de educación religiosa por parte de las escuelas públicas estatales a partir de las respuestas al Cuestionario del Director, uno de los instrumentos que conforman el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), buscando evaluar como la política en cuestión ha sido puesta en escena por el grupo de instituciones de educación pública estatales. Finalmente, el tercer eje se caracteriza por ser una síntesis de consideraciones sobre las discusiones planteadas.

Estado-Iglesia: Aporías que Movilizan la Política de Educación Religiosa Estado Liberal y Enseñanza Religiosa: Contexto del Estado y Contextualización Legal

Según Mouffe (2015, p. 52), “lo que estamos presenciando actualmente es el triunfo de una interpretación puramente liberal de la naturaleza de la democracia moderna”, y esto significa comprender que la columna vertebral de la democracia, la soberanía popular, ha quedado relegada a un segundo plan, o sea, la población ha sido disuadida de participar en la decisión, haciendo que el régimen democrático perdure solo para indicar la existencia de elecciones en espacios políticos (Mouffe, 2018). En relación con el Estado brasileño, la arquitectura de fuerzas que componen la sociedad civil y política, especialmente en las últimas décadas, saca del Estado su compromiso con los sujetos, mientras que el grupo en el poder acentúa un alineamiento del Estado con la iniciativa privada, señalando su inserción en el juego económico, en el diseño de un gobierno que consolida el modelo neoliberal, guiado por el libre mercado, con un gobierno de tamaño limitado, pero con una carga ideológica orientada por la agenda moral (Almeida, 2019; Dourado, 2019; Hermida y Lira, 2020).

Sin embargo, si el discurso articulado para este diseño de Estado tiene poco atractivo popular, como afirma Almeida (2019), y si la idea de libertad se reduce a una perspectiva del mérito, las creencias y los valores adquieren un énfasis ideológico, sirviendo como atributos de los “sujetos de bien”, ya que actúan como indicadores de comportamiento adecuados para el éxito en la sociedad. Conservadora en las costumbres, la agenda por una moral debilita la acción política y disputa el territorio en una agenda pública, pretendiendo que su registro esté en el orden jurídico del país.

En cuanto a la educación religiosa en esta coyuntura, algunas de las normas federales vigentes más relevantes que la orientan son: la Constitución Federal (Brasil, 1988), la Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) (Brasil, 1996), el Concordato Brasil-Vaticano (Brasil, 2010) y la Base Curricular Nacional Común (BNCC) (Brasil, 2017a). La Carta Magna, en el artículo 210, menciona la educación religiosa como asignatura de matrícula optativa en las escuelas primarias públicas, en su horario habitual (Brasil, 1988). A nivel estatal, la asignatura se menciona en el artículo 313 de la Constitución del Estado de Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2016), con la redacción exacta contenida en el artículo 210 de la Constitución Federal (Brasil, 1988).

Tales definiciones también están presentes en el artículo 33 de la LDB (Brasil, 1996) que, en su redacción original, aún preveía la oferta de educación religiosa confesional o interreligiosa sin costo para el Estado. Sin embargo, la Ley n° 9.475/97 (Brasil, 1997) modificó la redacción de dicho artículo, omitiendo el contenido antes mencionado. Además, se incluyó en el *caput* que la

asignatura debe enseñarse a fin de garantizar “el respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, prohibida cualquier forma de proselitismo”. Finalmente, correspondería a los sistemas educativos definir los procedimientos para el desarrollo de los contenidos de la asignatura - en base a la consulta con la entidad civil integrada por representantes de diversos grupos religiosos -, la calificación y admisión de los docentes (Brasil, 1997).

La promulgación, en 2010, del acuerdo firmado entre el gobierno brasileño y la Santa Sede sobre el Estatuto Legal de la Iglesia Católica en Brasil menciona, en el artículo 11, la oferta de educación religiosa “católica y otras confesiones religiosas”, ratificando la predicción de una oferta confesional (Brasil, 2010). A su vez, la BNCC, promulgada en 2017, instituyó la educación religiosa como un campo de conocimiento, y si la CF (Brasil, 1988) y la LDB (Brasil, 1996) hicieron mención vaga a la oferta de este componente curricular en la educación básica, sin especificar en qué segmento se impartiría, la BNCC (Brasil, 2017a) delimita los objetos de aprendizaje y habilidades para los nueve años de la escuela primaria, en carácter no confesional.

En resumen, a excepción del Concordato Brasil-Vaticano, la normativa federal implica el carácter interconfesional o no confesional de la disciplina, ya que no hay mención nominal de la opción confesional en los demás documentos. Además, atribuye a los sistemas educativos la responsabilidad tanto de la elaboración de los contenidos, como de los criterios de admisión y calificación de los docentes de la asignatura en cuestión. Si, por un lado, las normas legales anteriores al 2000 - CF (Brasil, 1988) y LDB (Brasil, 1996) - nos permiten conocer el contexto legal de las disputas en torno a la aprobación de la ley estatal de Rio de Janeiro, que trata de la ER, los documentos publicados después de ese año - Concordato Brasil-Vaticano (Brasil, 2010) y BNCC (Brasil, 2017a) - pueden contribuir a la comprensión de cómo se promulga la ley estatal en el contexto de las escuelas públicas en su sistema educativo.

Interpretación del Consenso Estatal: Antagonismos en la Legislatura de Rio de Janeiro

La institución de la educación religiosa confesional en la red pública estatal se da en el contexto de una unidad federativa con límites históricamente imprecisos entre lo público y lo privado⁸, sirviendo de ilustración pertinente para la interferencia de grupos religiosos, en particular cristianos, en el campo político. Sin embargo, el marco legal del tema toma forma con la aprobación de la Ley n° 3.459 (Rio de Janeiro, 2000a), de 14 de septiembre de 2000, del entonces diputado Carlos Dias. Su promulgación no solo fue pionera en el país en prever la modalidad confesional de la enseñanza religiosa en derecho, sino que además, según nota de Cunha (2012), inauguró el cargo exclusivo de docente de educación religiosa y la realización de un examen público específico para tal.

Se sabe que la aprobación de la ley contó con la asociación estratégica entre la Iglesia Católica y algunos grupos evangélicos a través de la Orden de Ministros Evangélicos de Brasil (OMEB) (Cunha, 2006; A. A. Mendonça, 2012), mostrando una articulación en el contexto de influencia y producción de texto de la ley (Ball, 1994). Según Giumbelli y Carneiro (2004, p. 12), Carlos Dias “tiene vínculos directos y públicos con autoridades y grupos de la Iglesia Católica en Rio de Janeiro y fue con su apoyo que presentó su proyecto de ley”, conjunción que refuerza la idea anunciada por la articulación entre el Estado liberal *versus* la Iglesia y la doctrina moral.

Es importante resaltar que la implementación del carácter confesional de la disciplina favorecería a la Iglesia Católica por su organización institucional jerárquica frente a las otras religiones sin tal formato de articulación, como las afrobrasileñas e incluso algunas denominaciones evangélicas. Además, en algunas religiones no existe una figura entendida como la autoridad religiosa; por lo tanto, no sería posible encajarlos en los moldes de la ley propuesta, limitando el argumento de garantizar la diversidad religiosa en la oferta confesional del componente curricular. Se pone de relieve la mejor articulación del tiempo y el poder de la

⁸ Para un análisis histórico breve y consistente de la presencia de diferentes perfiles religiosos y la influencia del campo religioso en lo político en el estado de Rio de Janeiro, ver: Cunha (2012).

Iglesia Católica, que ejerció influencia en diferentes etapas del proceso de consolidación de la doctrina religiosa confesional, reiterando la tradición brasileña de un estado laico “propiciado por la Iglesia Católica, la religión oficial y prácticamente un departamento del aparato de Estado” (Cunha, 2016, p. 4).

Las disputas entre los distintos modelos de enseñanza religiosa se evidencian cuando se evalúan las etapas de tramitación de las disposiciones legales en Alerj; si, por un lado, Carlos Dias fue un defensor activo del modelo confesional, valorando una única vía de identificación de los sujetos en la escuela para la educación religiosa, el diputado Carlos Minc asumió un papel protagónico en un intento de adecuar la educación religiosa a la legislación federal, alejándola de la confesionalidad y tendiendo a ampliar el carácter democrático de su acción disciplinaria, asumiendo una defensa basada en el supuesto de la pluralidad. Su participación se dio en varios frentes, tanto dentro de la Asamblea Legislativa como en articulaciones con religiosos, profesionales de la educación y publicaciones en la prensa sobre el tema (Giumbelli & Carneiro, 2004).

En este trabajo, nos enfocamos en las tramitaciones de los ordenamientos que se desarrollan en el ámbito político y jurídico y que traducen el movimiento de los sujetos en el contexto de la producción de textos y de la traducción de políticas, entendiendo que otros contextos, como la acción política, considerados por Ball (1994) como contexto de la práctica, integran tanto el plan de influencia de la producción de una política como el de la producción de los textos, ya que los significados de una política se cuestionan cuando las demandas se ponen en escena. Para Bowe, Ball y Gold (1992), el contexto de influencia y el de la producción de textos, sugeridos por microespacios, constituyen los idealizadores y proponentes de la política de carácter macro; son capaces de producir discursos sobre la escuela, cuyas posibilidades de significado se construyen en otro lugar, es decir, en la organización escolar (Ball, 2015). Así, como afirma Ball (1994), según Lopes (2005, p. 267), “las políticas oficiales necesitan de una legitimación simbólica - no pueden ser impuestas exclusivamente por la legislación o el financiamiento - y uno de los procesos de legitimación utilizados es la producción de documentos que incorporan discursos previamente legitimados en el contexto educativo”.

Ley nº 3.459/00: Controversias y Reacciones para la Ampliación de la Democracia

El Proyecto de Ley nº 1.233/00 (Rio de Janeiro, 2000b), que dio origen a la ley de la educación religiosa confesional⁹, recibió algunas enmiendas de Carlos Minc y otras firmadas conjuntamente por Laprovita Vieira, Armando José y José Divino. En términos generales, los cambios propuestos apuntaban a eliminar el carácter confesional y adecuar el proyecto a la normativa federal en cuanto a la oferta exclusiva en la educación básica, además de garantizar la atribución del desarrollo de contenidos y la calificación docente a los sistemas educativos. Sin embargo, tales proposiciones no se incluyeron en el texto final.

De este modo, la Ley nº 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), aún vigente, establece: a) el carácter confesional de la provisión de educación religiosa a lo largo de la educación básica; b) la edad mínima de 16 años para que el alumno manifieste su interés en matricularse en la asignatura, o los padres / tutores en el caso de alumnos menores de edad; c) asignación de la definición de contenidos y acreditación de profesores a las autoridades religiosas; d) definición de

⁹ El contenido del Proyecto de Ley nº 1.233/00 (Rio de Janeiro, 2000b) consiste en las seis modificaciones que propuso el congresista Carlos Dias durante la tramitación del Proyecto de Ley nº 159/99 (Rio de Janeiro, 1999), de la congresista Andreia Zito, que preveía la consulta con las unidades escolares para la provisión de educación religiosa confesional o multiconfesional en el 1er grado, con una carga máxima de trabajo de una hora por semana (Rio de Janeiro, 1999). Luego de una conflictiva votación plenaria, el PL fue eliminado del orden del día por el autor y Dias optó por presentar integralmente las enmiendas propuestas en un nuevo PL, aprobado al año siguiente como Ley nº 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a).

la carga de trabajo por parte del Consejo Estatal de Educación dentro del cálculo de 800 horas por año; e) previsión de un examen público para la contratación de profesores de religión; y f) remuneración en los mismos estándares de los docentes públicos del estado (Rio de Janeiro, 2000a).

Con la promulgación de la ley, Minc actuó tanto en el ámbito del Tribunal de Justicia (TJ) como en la propia Alerj, a fin de tratar de promover los cambios necesarios en la ley recientemente aprobada para adecuarla a la normativa federal. En este sentido, el diputado interpuso el Recurso de Inconstitucionalidad n° 141/00, ante el Tribunal de Justicia del Estado de Rio de Janeiro (TJRJ), en contra de lo dispuesto en la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a). Sin embargo, la decisión, dictada en 2001, consideró inconstitucional únicamente el artículo 5 de la Ley, que trata de la apertura de un examen público específico para la contratación de profesores de religión (TJRJ, 2001). Según Giumbelli y Carneiro (2004), existen indicios de influencia de la Unión de Juristas Católicos en la decisión del TJRJ, lo que revelaría una vez más el papel del campo religioso católico a favor de garantizar la educación religiosa confesional en la red estatal.

También en el año 2000, Carlos Minc y un grupo de parlamentarios propusieron el Proyecto de Ley n° 1.840/00 (Rio de Janeiro, 2000c), con el objetivo de derribar la confesionalidad y la fuerte injerencia religiosa en la configuración de la educación religiosa. El proyecto de ley fue firmado por los diputados Paulo Pinheiro, André Ceciliano, Armando José, Artur Messias, Chico Alencar, Cidinha Campos, Edson Albertassi, Hélio Luz, Ismael de Souza, Jamil Haddad, Laprovita Vieira y Walney Rocha (Rio de Janeiro, 2000c). El proceso avanzó, pero fue archivado en febrero de 2003 y desarchivado al mes siguiente por iniciativa de los diputados Carlos Minc y Edson Albertassi, con su aprobación llevada a cabo el 17 de octubre de 2003. Sin embargo, la gobernadora Rosinha Matheus lo vetó y, en la votación plenaria, se mantuvo el veto. Nuevamente, la influencia de la Iglesia Católica estuvo presente: la Pastoral de Políticos Católicos habría influido en la decisión de veto de la gobernadora (Giumbelli & Carneiro, 2004).

En el intermedio de 2000, cuando el diputado Carlos Minc intentó adelantar la posibilidad de pluralización de la educación religiosa, derrocando el carácter confesional, se reglamentó la oferta de la disciplina en las escuelas públicas del sistema educativo estatal mediante la publicación del Decreto n° 31.086/02 (Rio de Janeiro, 2002a). Para frenar sus efectos, Minc propuso el Decreto Legislativo n° 53/02 (Rio de Janeiro, 2002b), todavía en un intento de quitar su carácter confesional de la enseñanza religiosa. Asimismo, señaló la inconstitucionalidad tanto del artículo 5 de la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), ya abordado por la decisión del TJ en 2001, como del requisito de declaración de las creencias religiosas, que infringe flagrantemente el artículo 21 de la Constitución del Estado:

Art. 21 - Los datos referentes a convicciones filosóficas, políticas y religiosas, afiliación partidista y sindical, o los relativos a la vida privada e intimidad personal no podrán registrarse, salvo en el caso de tratamiento estadístico, no individualizado. (Rio de Janeiro, 2016)

A pesar de eso, ese proyecto fue archivado. Sobre estas dos ordenanzas, es interesante señalar la relación de una ley y un decreto en el contexto de una política democrática: mientras que la primera está diseñada con la participación de los destinatarios de la política, como prerrogativa de los ayuntamientos y asambleas estatales, asumiendo características más democráticas al movilizar la participación, en caso contrario, el decreto, así como las ordenanzas y resoluciones, constituyen una legislación que puede ser considerada como ordenanzas que se caracterizan por una baja democracia, ya que se constituyen desde la agenda exclusiva de los sujetos representantes del ejecutivo (Amaral & Castro, 2020; Castro & Amaral, 2019).

Aún en 2003, como efecto del Decreto n° 31.086/02 (Rio de Janeiro, 2002a), la entonces gobernadora Rosinha Matheus autorizó la apertura de un examen público para la creación de 500 vacantes para profesores de educación religiosa. Las reacciones en contra de su realización

vinieron de algunos grupos y parlamentarios: Carlos Minc presentó gestiones ante el Ministerio Público del Estado (A. A. Mendonça, 2012), pero se publicó el aviso; Comte Bittencourt también contribuyó al intento de prohibir tal medida con una representación en el Ministerio Público del Estado (MP/RJ) contra algunos elementos del aviso, alegando la inconstitucionalidad de una licitación pública confesional. Las inscripciones fueron suspendidas mediante mandato judicial solicitado por el Sindicato de los Profesionales de la Educación de Rio de Janeiro (SEPE), pero el TJ lo anuló.

El concurso se llevó a cabo en 2004 y se aprobaron 342 candidatos católicos, 132 protestantes y 26 de otras religiones. Con todo, el embrollo continuó: la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) interpuso en 2004 la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) n° 3.268 en el Tribunal Superior Federal (STF) contra los tres primeros artículos de la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), sin resolución hasta la presente fecha. El último movimiento del proceso se llevó a cabo en abril de 2021: debido al largo tiempo transcurrido, el ministro Nunes Marques solicitó que la CNTE enviara evidencia de que las normas que son objetos del cuestionamiento en la ADI aún se encuentran vigentes (STF, 2021).

PL n° 1.069/07: Adecuación a la Propuesta de Consenso

El posterior intento legislativo de eliminar la oferta confesional de educación religiosa llegó con la propuesta del Proyecto de Ley n° 1.069/07 (Rio de Janeiro, 2007), de Marcelo Freixo, Comte Bittencourt, Luiz Paulo, Paulo Ramos y Olney Botelho. El proyecto, más detallado que los anteriores, preveía la derogación de la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a) y otra propuesta de educación religiosa para la red.

El texto del PL detalla algunas pautas sobre la asignatura, entre las que destacamos: a) prohibición al proselitismo e injerencia de autoridades religiosas, con definiciones de la disciplina a cargo del sistema educativo; b) carácter ecuménico e interreligioso, con oferta restringida al segundo segmento de la educación básica, fuera del cómputo de la carga laboral mínima obligatoria; c) utilización de profesores ya pertenecientes a la docencia pública estatal, con título en Historia, Filosofía, Ciencias Sociales, Psicología o Pedagogía; d) opción de matriculación en la asignatura realizada por alumnos a partir de los 12 años y, en caso de ser menores, por sus padres/tutores; e) obligación de ofrecer una actividad alternativa a la educación religiosa.

Según Oliva (2014), el proyecto de ley en cuestión era una iniciativa novedosa en cuanto a propuesta, ya que tenía como objetivo no solo adecuar la legislación vigente a la normativa federal, sino revocarla y proponer otro concepto de educación religiosa. Las expectativas de los legisladores, una perspectiva más plural de la enseñanza religiosa permitiría la expresión de otros grupos religiosos y de la sociedad civil frente al nuevo diseño de la asignatura, sin proselitismo religioso sobre la organización del componente curricular en cuestión. En este sentido, el contenido del PL n° 1.069/07 (Rio de Janeiro, 2007) ratifica la noción de que cualquier totalización realizada en forma de consenso guiado por una única forma de racionalidad pulveriza la dimensión del sujeto colectivo y, por tanto, hace inviable la expresión de la política democrática, como afirma Mouffe (1996). El PL recibió 30 enmiendas, pero fue archivado en 2019.

Más de una Década Después, un Consenso: De la Acción Directa de Inconstitucionalidad n° 4.439 a la Ley n° 8.585/19

Si bien los ataques democráticos contra el carácter confesional de la educación religiosa se basaron en los respectivos textos de la CF (Brasil, 1988) y de la LDB (Brasil, 1996), los defensores de la confesionalidad contaron con el respaldo legal de esta modalidad en 2017, a través de la sentencia de la Ley de Acción de Inconstitucionalidad (ADI) n° 4.439 (STF, 2010). La referida ADI abordó la inconstitucionalidad de la educación confesional en las escuelas públicas y fue considerada infundada: en el entendimiento de la mayoría de los magistrados del

Supremo Tribunal Federal, hubo legalidad en la provisión de educación religiosa en la modalidad confesional (Cunha, 2018).

Pocas semanas después de la votación de la ADI n° 4.439 (STF, 2010), Carlos Minc, de regreso al escenario político como diputado de estado, propuso, en el ámbito del estado de Rio de Janeiro, el PL n° 3.521/17 (Rio de Janeiro, 2017), que tuvo como objetivo modificar la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a). En el texto de la justificación del proyecto, Minc argumentó que su propuesta tenía como objetivo “corregir fallas en la legislación estatal vigente” (Rio de Janeiro, 2017). Propuso la oferta, para los estudiantes que no optaran por la educación religiosa, de clases de tutoría en matemáticas y portugués, con énfasis en la producción textual, y la prohibición de la compra de material didáctico para la educación religiosa producido por grupos religiosos, justificando que, al ser una asignatura de oferta opcional, no correspondería al estado pagar por eso.

El PL fue archivado en febrero de 2019, al final de la legislatura del demandante, pero fue inmediatamente retomado, teniendo reanudado su procesamiento y, de las 14 enmiendas propuestas, dos fueron aprobadas por votación. Finalmente, el proyecto de ley fue aprobado en 2019 y dio lugar a la Ley n° 8.585/19 (Rio de Janeiro, 2019a), que determina a los estudiantes, que no opten por inscribirse en actividades de educación religiosa, refuerzo escolar en materias en las que tengan menor rendimiento académico. Otro punto importante fue la supresión del artículo que vetaba la adquisición de material didáctico para la enseñanza religiosa por parte del gobierno, lo que garantizaba el mantenimiento de la injerencia de los grupos religiosos privados en el espacio público.

Hasta el momento, en la disputa por la adecuación de la educación religiosa a la normativa federal, hemos evidenciado la importancia de colocar el modelo contradictorio propuesto por Mouffe (2000, 2015) en la agenda de la política democrática, señalando sus caminos constitutivos y la correspondencia que orienta el conflicto entre diferentes proyectos para la ER. De esta manera, a partir de la promulgación de la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a), surge la siguiente pregunta: ¿cómo es la oferta del modelo confesional en las escuelas públicas de Rio de Janeiro?

En este sentido, algunas encuestas realizadas en escuelas públicas¹⁰ nos brindan un panorama de que la oferta de la educación religiosa está lejos de ser fiel al texto político. Así, se justifica la opción de analizar los datos del Saeb, ya que ofrecen información sobre la macro dimensión de la oferta de la asignatura confesional en el sistema educativo estatal de Rio de Janeiro en la última década.

Traducción del Consenso en el Contexto de la Práctica: los Sujetos de la Escuela Ponen la Política en Escena

Oferta de Educación Religiosa en la Red Estatal de Rio de Janeiro: Saeb 2013-2017

La información sobre la oferta de educación religiosa en la red estatal se obtuvo del análisis de microdatos del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), más específicamente las respuestas al Cuestionario del Director para las ediciones de 2013, 2015 y 2017. Hay tres ítems en el cuestionario, que tienen como objetivo recoger datos sobre la oferta de educación religiosa en las escuelas, abordando aspectos como la obligación o no de la presencia de los alumnos, la naturaleza de la oferta y la existencia de actividades alternativas para los no optantes.

Si bien la inserción de preguntas específicas sobre ER y prácticas religiosas en el ámbito escolar ocurrió por primera vez en el Saeb 2011¹¹, no incluiremos los datos referentes a esta

¹⁰ Ver: A. A. Mendonça (2012); Cavaliere (2007); Fernandes (2014).

¹¹ Para esta análisis, ver: Souza y Castro (2021)

edición en el análisis porque su estructura es diferente a las ediciones posteriores en cuanto al número de preguntas. que incluyen la enseñanza religiosa (siete), la presencia de dos comandos bajo los cuales se enlazan los grupos de preguntas y una opción menos de respuesta. Así, las características únicas de este instrumento podrían generar resultados no inmediatamente comparables a los de años posteriores. Por su parte, el Cuestionario del Director Saeb 2019 no presentó preguntas específicas sobre la enseñanza religiosa, por lo que esta edición tampoco se presentará en este trabajo¹².

Los microdatos divulgados resultan de la aplicación del Cuestionario del Director en dos evaluaciones que componen el Saeb: la Evaluación Nacional de Educación Básica (Aneb) y la Evaluación Nacional de Desempeño Escolar (Anresc, también conocida como Prova Brasil), a cargo del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), una autarquía vinculada al Ministerio de Educación (MEC) responsable de las evaluaciones a gran escala del sistema educativo brasileño. En cuanto al alcance de este trabajo, destacamos que las evaluaciones incluyen escuelas públicas que ofrecen 5º y 9º año, con más de 20 alumnos por grado, y sobre una base de muestra, escuelas públicas con clases de 3º año de escuela secundaria con más de 10 estudiantes matriculados¹³.

La plantilla del Cuestionario del Director para las ediciones de 2013, 2015 y 2017 del Saeb contiene tres preguntas sobre educación religiosa, que ya estaban incluidas en la plantilla de 2011 (“En esta escuela, la educación religiosa”), seguidas de los ítems: “109) Es obligatorio asistir”; “110) Sigue una religión específica”; “111) En esta escuela, existen actividades alternativas para los estudiantes que no quieren participar en las clases de enseñanza religiosa” (Inep, 2013, 2015). Se puede notar una pequeña diferencia en el ítem 111 del Cuestionario del Director de 2017, cuya declaración omite la palabra “alternativas” (Inep, 2017). Por lo demás, las opciones de respuesta son idénticas en las tres ediciones, de la siguiente manera: “A) No hay clase de enseñanza religiosa”; “B) Sí”; “C) No” (Inep, 2013, 2015, 2017). Es de destacar que las respuestas a las preguntas no están vinculadas, lo que implica que el director de la unidad escolar responde a los tres ítems.

Los microdatos del Saeb están disponibles en la *web* del Inep y, para este estudio, descargamos las carpetas de microdatos del Saeb 2013, 2015 y 2017 y analizamos el archivo de cada edición que trae los resultados de las respuestas al Cuestionario del Director en un *software* de edición de hojas de cálculo. Como el conjunto de datos se identifica por grupos de códigos numéricos (año de evaluación, Unidad de Federación, municipio, escuela, área administrativa,

¹² En el Cuestionario Electrónico del Director del Saeb 2019, hay una sola pregunta que menciona la religión en la escuela: “La escuela sigue una orientación religiosa”, con opciones de respuesta “Sí” y “No” (Inep, 2021).

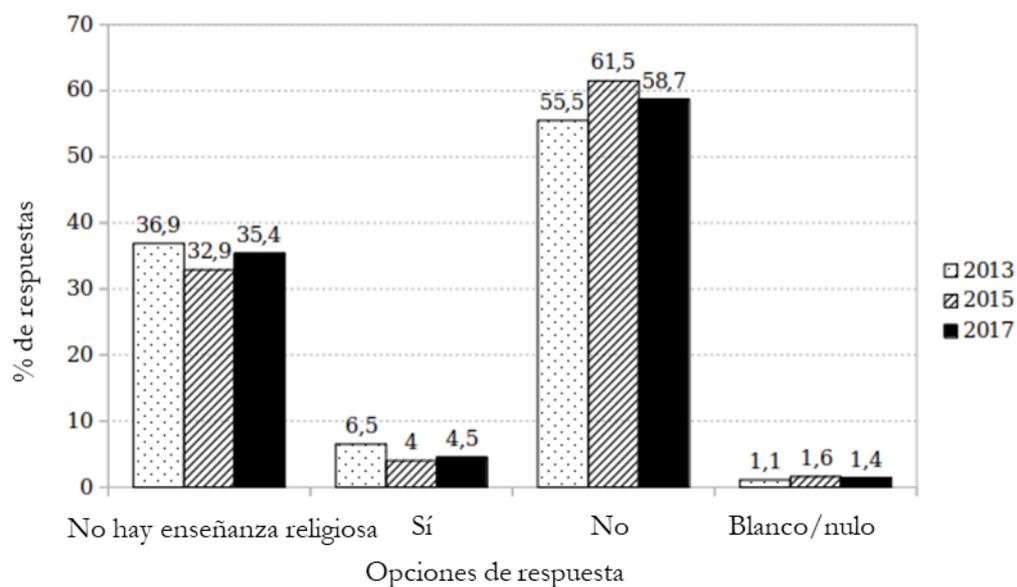
¹³ A partir de 2005, Saeb, que era una única evaluación, se reestructuró y ahora tiene dos evaluaciones: Aneb y Anresc. Ocurriendo semestralmente, sus instrumentos consisten en pruebas que miden el desempeño de los estudiantes en portugués y matemáticas, y cuatro cuestionarios contextuales diferentes (alumno, profesor, director y escuela). Aneb tiene un carácter muestral y, hasta la edición de 2015, incluía la evaluación de alumnos de colegios privados de 5º y 9º de primaria y de 3º de bachillerato, escuela secundaria, en instituciones públicas y privadas. En ambos segmentos, un criterio para la participación de las escuelas fue tener un mínimo de diez alumnos matriculados por clase (regular) en los grados evaluados. A su vez, Anresc realiza un censo y evalúa a los estudiantes de las escuelas públicas en los grados de 5º y 9º que tienen al menos 20 estudiantes inscritos en los grados evaluados. A partir de 2017, Aneb se limitó a escuelas privadas y Anresc se amplió para cubrir, en un censo, el 3º año de secundaria en las escuelas públicas y para aquellos que ofrecen 5º y 9º año a un número de 10 a 19 estudiantes. Finalmente, cabe señalar que la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) fue incluida en 2013 en el Saeb, pero su análisis no forma parte del alcance de este trabajo. Se puede encontrar información más detallada sobre los criterios de muestreo específicos de Aneb y los resultados omitidos de Anresc en los Manuales publicados con los microdatos (Inep, 2013, 2015, 2017).

ubicación y si el cuestionario se completó o no), filtramos solo los datos que se refieren a Rio de Janeiro (código 33) y a la unidad administrativa estatal (código 2)¹⁴.

Luego, para cada edición del Saeb, analizamos la cantidad de respuestas relacionadas con las preguntas 109, 110 y 111. En 2013, se aplicaron y completaron 887 cuestionarios; en 2015, 748. En 2017, se aplicaron 1.153 cuestionarios y se completaron 1.141. Las Figuras 1, 2 y 3 consideran solo el universo de cuestionarios completados y muestran, para cada pregunta evaluada, la serie histórica de respuestas.

Gráfico 1

Respuestas al ítem 109 del Cuestionario del Director (Saeb): “En esta escuela, la educación religiosa es obligatorio asistir”

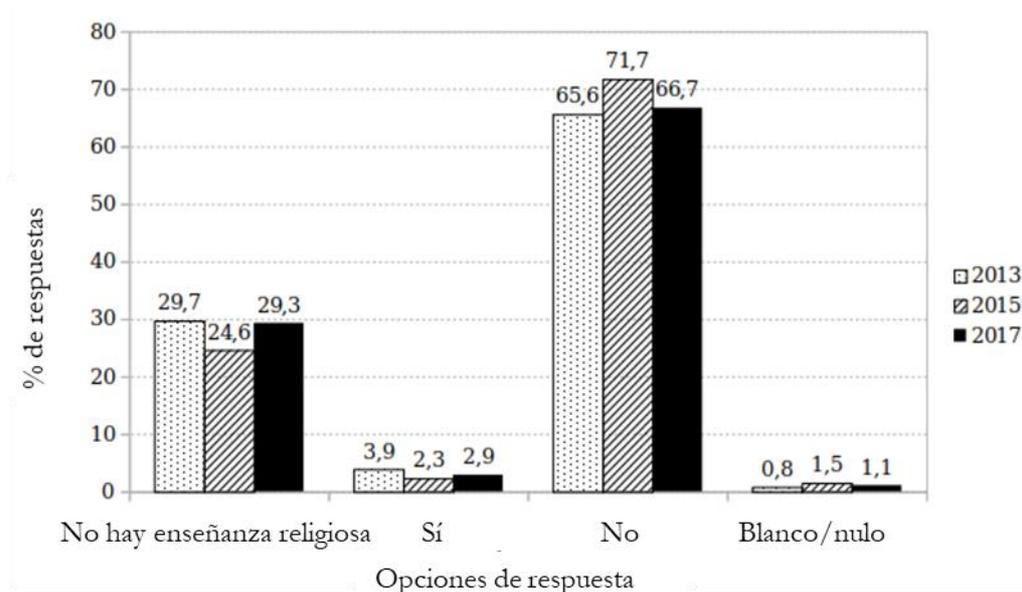


Fuente: Inep, 2013, 2015, 2017. Elaboración propia.

¹⁴ Todos los códigos y sus respectivas descripciones están contenidos en el archivo “Diccionario”, uno de los elementos presentes en la carpeta de archivos comprimidos de cada edición del Saeb (Inep, 2013, 2015, 2017).

Gráfico 2

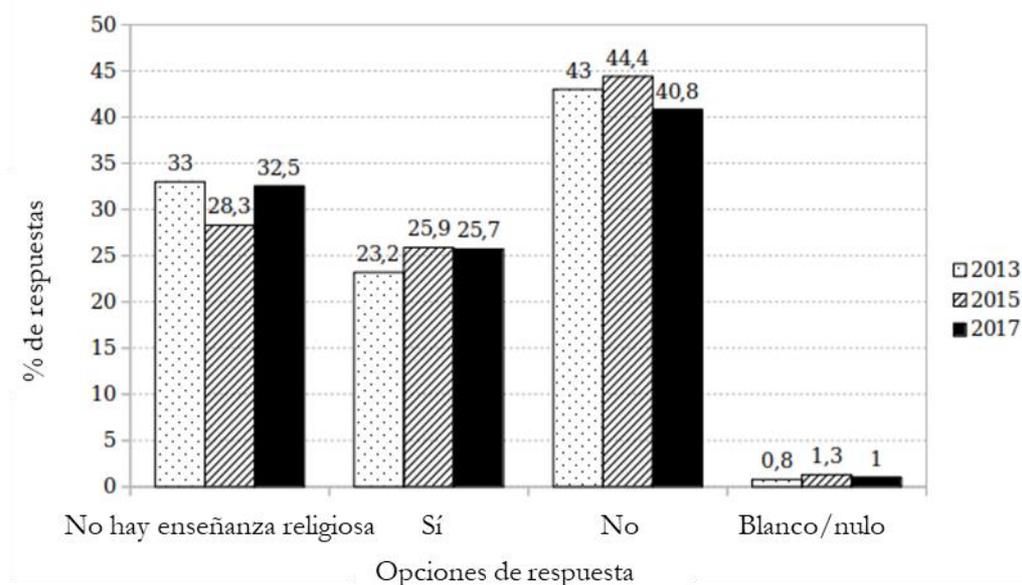
Respostas al punto 110 del cuestionario para directores (Saeb): “En esta escuela, la enseñanza religiosa sigue una religión específica”



Fuente: Inep, 2013, 2015, 2017. Elaboración propia.

Gráfico 3

Respostas al ítem 111 del Cuestionario del Director (Saeb): “En esta escuela, existen actividades alternativas para los estudiantes que no quieren participar en las clases de enseñanza religiosa”



Fuente: Inep, 2013, 2015, 2017. Elaboración propia.

El análisis de los gráficos muestra que, a lo largo de las tres ediciones del Saeb, no hubo tendencias relevantes de cambio en el patrón de oferta de la disciplina a lo largo del tiempo, variando el porcentaje de respuestas algunos puntos cada año para todas las preguntas, incluida la nula/en blanco, siempre cercano al 1%.

La no oferta de educación religiosa, materializada en el marcado de respuesta alternativa A (“No hay clase de educación religiosa”), es señalada por alrededor de un tercio de los encuestados, incluso con más de una década de la Ley n° 3.459/00 vigente (Rio de Janeiro, 2000a). Es de destacar que la variación en el porcentaje de encuestados en la alternativa A para cada pregunta, en el mismo año, resalta algunas limitaciones del instrumento aplicado: si, en la primera pregunta sobre enseñanza religiosa, la respuesta “No hay clase de enseñanza religiosa” se indica, se esperaba que las demás siguieran la misma lógica en la respuesta - alternativa A como opción a las preguntas 110 y 111 - y que el porcentaje de encuestados de la letra A fuera el mismo para las tres preguntas en cada uno de los años, lo que no se realizó. Se pueden plantear algunas hipótesis, como la falta de claridad en el dominio de la sección y los enunciados de las preguntas, que no utilizan los términos “componente curricular” o “asignatura”, lo que puede haber llevado a algunos encuestados a considerar la presencia de símbolos y prácticas religiosas en el ámbito escolar (habituales de rezar, cantar canciones y celebrar fechas religiosas, entre otras) como sinónimo de enseñanza religiosa en su carácter disciplinar.

La serie histórica de respuestas al ítem 109 del Cuestionario del Director, que proporciona información sobre la presencia obligatoria de los estudiantes en las clases de educación religiosa, muestra que la mayoría de las respuestas apuntan a su carácter no obligatorio. Teniendo en cuenta las limitaciones de confiabilidad de los datos mencionados anteriormente, si consideramos solo a quienes declararon ofrecer educación religiosa (suma de las alternativas “Sí” y “No”), por cada año evaluado, tendríamos las siguientes cifras: en 2013, el 10,5% de los encuestados indica que la asistencia al curso es obligatoria; en 2015, el valor sería del 6,1%; a su vez, en 2017, el 7,1%. Si bien la oferta es obligatoria en la mayoría de las escuelas, destacamos que la matrícula en la asignatura es opcional; por lo tanto, tener presencia obligatoria, independientemente del número de escuelas que la requieran, está en desacuerdo con la CF (Brasil, 1988), la LDB (Brasil, 1996) y la Ley n° 3.459/00 (Rio de Janeiro, 2000a).

En cuanto al ítem 110, que trata de la confesionalidad de la enseñanza religiosa, las respuestas contrarias fueron expresivas en el universo de los encuestados. Si tomamos en cuenta solo a quienes declararon que había educación religiosa en sus escuelas (nuevamente, la suma de las respuestas “Sí” y “No”, esta vez para el ítem 110), encontramos que, en 2013, el 94,3% de los encuestados dicen que no hay enseñanza religiosa confesional; en 2015, el 96,9%; en 2017, el 95,8%. Si bien la ley de la educación religiosa vigente en el sistema público estatal de Rio de Janeiro instituye el modelo confesional, los resultados del Saeb sugieren que, en la práctica, la traducción de la política en las escuelas no se hace de acuerdo con el texto de la ordenanza, indicando un desajuste normativo cuando se comparan el plan de orientación para la acción política y el plan de acción política, como sugiere Lima (2011).

En cualquier caso, aun considerando las fallas del cuestionario y las múltiples interpretaciones de los encuestados, es posible observar que el ítem 110 remite la comprensión del director hacia la opción por una pluralidad de asignaturas hacia una orientación confesional de la enseñanza religiosa en la escuela. Es de destacar que la factibilidad de ofrecer confesionarios en una red docente históricamente marcada por la falta de profesionales en las unidades escolares es un factor que puede justificar, en el contexto de la práctica, la baja presencia de clases confesionales.

Finalmente, la oferta de actividades alternativas para los estudiantes que no quieran participar en las clases de educación religiosa es el tema de interés en el ítem 111. Otra vez, se mantiene la tendencia de la alternativa “No” a destacarse en relación a las demás, aunque en una forma menos dispar respecto a las preguntas anteriores: en el universo de respuestas que apuntan a la oferta de educación religiosa (suma de las respuestas “Sí” y “No” al ítem 111), el 65% declaró que no se realizaron actividades para los que no estaban inscritos en la asignatura en 2013; en 2015, el 63,2%; en 2017, el 61,3%. Un cuadro similar fue señalado en un estudio de Cavaliere (2007), quien analizó la presencia de la enseñanza religiosa confesional en 14 escuelas públicas de Rio de Janeiro y observó la falta de actividades alternativas. Esta realidad incide en la

realización del carácter opcional de la asignatura, ya que, muchas veces, los directores no informan a los estudiantes y a sus familias que la matrícula en educación religiosa no es obligatoria, estableciendo un carácter “opcional” (Cunha, 2007, p. 826), es decir, facultativo en el texto político y obligatorio en la práctica, factor que para nosotros configura un escenario de pérdidas democráticas en la supresión del derecho de los sujetos a decidir.

Consideraciones Finales

El análisis de las respuestas a las preguntas relacionadas con la educación religiosa en el Cuestionario del Director de las ediciones 2013, 2015 y 2017 del Saeb muestra que la oferta confesional del componente curricular en cuestión no se encuentra plenamente implementada de acuerdo con la legislación estatal que la regula.

Sin embargo, específicamente en lo que respecta a que la oferta no sea mayoritariamente confesional, cabe señalar que se adopta algún modelo de oferta y, en este sentido, hay trabajos que muestran que las prácticas en las clases suelen estar orientadas hacia el catolicismo y el protestantismo, lo que limita la oferta a un modelo interreligioso centrado en los valores cristianos (Cavaliere, 2007; Fernandes, 2014; A. A. Mendonça, 2012). Así, aún sin la presencia de la educación religiosa en todas las escuelas del sistema de educación pública estatal, se cuestiona su función, como espacio garantizado en las unidades escolares, de socialización de los valores religiosos, instaurando prácticas proselitistas en las instituciones educativas públicas que aminoran la garantía de una educación laica y democrática.

Volviendo a la pregunta que proponemos en el título de este artículo, llama la atención sobre el hecho de que, además de la educación religiosa, existen otros movimientos de socialización política en marcha, que, dentro del Estado, articulan valores morales inscritos en la agenda de su asignatura. Argumentamos que el contexto del Estado brasileño que ha ido minimizando los valores democráticos potencia la agenda liberal y rescata, como sugieren Mouffe y Errejón (2016), la utopía conservadora de la ciencia como fe religiosa ligada a la economía, capaz de decidir qué es lo mejor para la sociedad. Además, con el resurgimiento de las amenazas a la democracia brasileña, el gesto que quita la posibilidad de ejercer la participación de la sociedad civil en espacios de identificación política, en la formación de diversos colectivos, relanza otras narrativas unificadas en torno a valores conservadores de ética, moral, familia, patriotismo y libertades individuales, favoreciendo la consolidación del liberalismo en la reducción de derechos y en el refuerzo de la prohibición de crear demandas. Sobre el ejercicio de retirar la participación, a través del poder de decisión, Mouffe (2018) nos permite analizarlo desde una aproximación al estudio de los microespacios de la política. Para la autora, este movimiento no se da en abstracto, sino a través de instituciones representativas de la política democrática, como la escuela, cuando aspiramos a una democratización de esta institución.

De esta manera, llama la atención la inscripción de la disputa por una agenda moral en una agenda pública, para que se convierta en un consenso en el ordenamiento jurídico del país. En este contexto, observamos la propuesta de proyectos como el Programa Escuela sin Partido¹⁵, la propuesta de implementación de las Escuelas Cívico-Militares¹⁶ y políticas que retoman la inclusión de la asignatura de Educación Moral y Cívica¹⁷ a través del registro de documentos legislativos, tanto a nivel federal como en entidades de instituciones subnacionales, como el estado de Rio de Janeiro, con el PL n° 109/19 (Rio de Janeiro, 2019b), del diputado Rodrigo Amorim, requiriendo la inclusión de la Educación Moral y Cívica en el plan de estudios de los establecimientos educativos públicos y privados, tanto en la escuela primaria como en la secundaria del estado.

¹⁵ Ver: Frigotto (2017).

¹⁶ Ver: Santos et al. (2019).

¹⁷ Ver: Cunha (2020).

En este sentido, en el proceso de disciplinar la educación religiosa, los espacios de identificación de sujetos con esta asignatura se reducen en un movimiento que entorpece la construcción de una diversidad de colectivos. De carácter confesional, establece un consenso unidireccional, como si los diversos grupos religiosos de todos los credos, así como las personas que no profesan una fe religiosa, pudieran vivir con una sola forma de expresión, en una escuela que trae la democracia como principio para su gobierno.

Para concluir, enfatizamos que si bien la política actual asociada al liberalismo avanza en una modalidad retrógrada de los valores democráticos, la acción política para la disputa permanece. Por ello, la oferta de educación religiosa confesional en la red pública estatal de Rio de Janeiro no está exenta de resistencias, tanto por la omisión interesada de los metropolitanos, que no necesitan ofrecer este componente curricular en varias escuelas de la red, así como por parlamentarios que, en los últimos 20 años, han propuesto proyectos de ley y acciones legales como una forma de, al menos, adecuar la oferta de educación religiosa a la normativa federal, tratando de asegurar un enfoque algo más plural de la asignatura y la supresión de la injerencia de grupos religiosos en las atribuciones del poder público, influencia que contribuye al debilitamiento del carácter secular del Estado. Finalmente, destacamos la necesidad de monitorear la evolución futura de las disputas políticas en torno a la presencia o ausencia de la educación religiosa en la red pública estatal de Rio de Janeiro, así como los modelos de oferta del componente curricular en cuestión, en el contexto de la vigencia de la BNCC (Brasil, 2017a) y la Reforma de la Educación Secundaria (Brasil, 2017b).

Referencias

- Almeida, R. (2019). Deus acima de todos. In: S. Abranches, *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. Companhia das Letras.
- Amaral, D. P., & Castro, M. (2020). Seleção de diretores escolares no Estado do Rio de Janeiro: A participação da comunidade no (con)texto político. *Roteiro*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21924>
- Amaral, D. P., Oliveira, R. J., & Souza, E. C. F. (2020). Modelos de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(50), 236-256. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200085>
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2015). Entrevista com o professor Stephen J. Ball. *Olh@res*, 3(2), 161-171. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (1997). Lei nº 9.475. *Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. *Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008*. Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm
- Brasil. (2017a). Resolução CNE/CP nº 2. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da*

- Educação Básica*. Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
- Brasil. (2017b). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Castro, M. M. (2012). *Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Castro, M., & Amaral, D. P. (2019). Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: A agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Educacionais*, 13. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.61277>
- Cavaliere, A. M. (2007). O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 303-332. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200005>
- Cunha, L. A. (2006). Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, 1(2), 138-154.
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 28(100), 809-829. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>
- Cunha, L. A. (2012). O estado do Rio de Janeiro e o ensino religioso na educação pública: A experiência dos municípios de Duque de Caxias e Petrópolis. *Notandum*, 28, 17-21.
- Cunha, L. A. (2016). O projeto reacionário de educação. *Produção Digital Independente*. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>
- Cunha, L. A. (2018). Três décadas de conflitos em torno do ensino público: Laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, 39(145), 890-907. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018196128>
- Cunha, L. A. (2020). Religião, moral e civismo em curso: A marcha da socialização política. *Retratos da Escola*, 13(27), 637-654.
- Dourado, L. F. (2019). Estado, educação e democracia no Brasil: Retrocessos e resistências. *Educação & Sociedade*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>
- Fernandes, V. C. (2014). *(As)simetrias nos sistemas públicos de ensino fundamental em Duque de Caxias (RJ): A religião no currículo*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Frigotto, G. (2017). A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *Escola "sem" partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (pp. 17-34). UERJ, LPP.
- Gabriel, C. T. (2008). Escola e cultura: Uma articulação inevitável e conflituosa. In: V. M. Candau (Ed.), *Reinventar a escola* (6. ed., pp. 17-45). Vozes.
- Gabriel, C. T., & Castro, M. M. (2013). Conhecimento escolar: Objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, 45(31). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5105>
- Giumbelli, E. (2011). A noção de crença e suas implicações para a modernidade: Um diálogo imaginado entre Bruno Latour e Talal Asad. *Horizontes antropológicos*, 17(35), 327-356. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832011000100011>
- Giumbelli, E., & Carneiro, S. S. (Orgs.). (2004). Ensino Religioso no Estado do Rio de Janeiro – registros e controvérsias. *Comunicações do ISER*, 60.

- Hermida, J. F., & Lira, J. de S. (2020). Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: As bases históricas, econômicas e políticas da Escola sem Partido. *Roteiro*, 45(1), 1-31, 82-110. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23216>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2015). *Microdados da Aneb e da Anresc 2013*. Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2017). *Microdados da Aneb e da Anresc 2015*. Brasília, Distrito Federal, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2018). *Microdados da Aneb e da Anresc 2017*. Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Questionário eletrônico Saeb 2019: diretor*. Brasília, Distrito Federal, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf
- Lima, L. C. (2011). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica* (4ª ed.). Cortez.
- Lopes, A. C. (2005). Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência & Educação (Bauru)*, 11(2), 263-278. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200009>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2002). O pensamento curricular no Brasil. In: A. C. Lopes & E. Macedo (Eds.). *Currículo: Debates contemporâneos* (pp. 13-54). Cortez.
- Macedo, E. (2004). Currículo e hibridismo: Para politizar o currículo como cultura. *Educação em foco*, 8(1), 13-30.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Mendonça, A. A. (2012). *Religião na escola: Registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Mendonça, S. (2014). O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx*, 2(2), 27-43.
- Mouffe, C. (1996) Por una política de la identidad nómada. (Trad. M. Mansour). *Debate Feminista*, 14, 3-13, 1996. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1996.14.326>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós Iberica.
- Mouffe, C. (2000). *La paradoja democrática*. Gesida.
- Mouffe, C. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, 11-23.
- Mouffe, C. (2015). *Sobre o político*. WMF Martins Fontes.
- Mouffe, C. (2018). The populist moment. In S. Pfeffer, *A new fascism?* Koenig Books.
- Mouffe, C., & Errejón, Í. (2016). *Construir pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. (2. ed.). Icaria, Más Madera en profundidad.
- Oliva, C. E. (2014). *Entre a Cruz e o Plenário: Os Projetos de Lei da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em torno do ensino religioso nas escolas públicas fluminenses (1999-2007)*. (Dissertação de Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.
- Rio de Janeiro (2000c). Projeto de Lei nº 1.840. *Dá nova redação à Lei nº 3459, de 14 de setembro de 2000 que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/d21d93f522ea8969032566f6004e6bff/b6822ad3cb426e2c0325697d00623146?OpenDocument&Start=1.1&Count=200&Expand=1.1.3>
- Rio de Janeiro. (1999). Projeto de Lei nº 159. *Dispõe sobre ensino religioso nas escolas públicas de 1º grau no estado do Rio de Janeiro e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em:

- <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/d21d93f522ea8969032566f6004e6bff/e8a33d968eb6c4b00325673000720cd1?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2000a). Lei nº 3.459. *Dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/16b2986622cc9dff0325695f00652111?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2000b). Projeto de Lei nº 1.233. *Dispõe sobre ensino religiosos confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/d21d93f522ea8969032566f6004e6bff/cf63d587f2e0e79a032568590065168e?OpenDocument&Start=1.1&Count=200&Expand=1.1>
- Rio de Janeiro. (2002a). Decreto nº 31.086. *Regulamenta o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:
http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/rio_dec_31086.pdf
- Rio de Janeiro. (2002b). Projeto de Decreto Legislativo nº 53. *Susta os efeitos do Decreto nº 31.086 de 27 de março de 2002 que regulamenta o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/6f6e6dd892455cda832567040007c7b0/1312461cb8e20bf203256b8f0073496f?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2007). Projeto de Lei nº 1.069. *Dispõe sobre o ensino religioso na rede estadual de ensino, revoga a Lei Estadual n.º 3459/00 e outras leis*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/bbae7e9a58b1b42983257258007244bf/c4b0b8aa36bb25c68325738c005a46c2?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2016). Constituição Estadual. *Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/PageConsEst?OpenPage>
- Rio de Janeiro. (2017). Projeto de Lei nº 3.521. *Modifica a Lei nº 3459 de 14 de setembro de 2000 e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/1061f759d97a6b24832566ec0018d832/c2f9d3bc2c45a521832581b5007406b9?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2019a). Lei nº 8.585. *Modifica a Lei nº 3,459, de 14 de setembro de 2000, que dispõe sobre ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/0d71e31159026449832584a2005e98b9?OpenDocument>
- Rio de Janeiro. (2019b). Projeto de Lei nº 109/2019. *Obriga a inclusão na grade curricular do ensino fundamental e médio dos estabelecimentos de ensino público e privado do estado do Rio de Janeiro a disciplina Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/f701e485c1806661832583a5006c8207?OpenDocument&Highlight=0,EDUCA%2525C3%252587%2525C3%252583>
- Santos, C. A., Alves, M. F., Mocarzel, M., & Moehlecke, S. (2019). Militarização das escolas públicas no Brasil: Um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(3), 580.
- Souza, E. F., & Castro, M. (2021). Ensino religioso confessional no Rio de Janeiro: Entre o texto e a prática da política nas escolas da rede pública estadual. In: D. P. Amaral & M. Castro (Eds.). *Políticas educacionais no estado do Rio de Janeiro: Provocações sobre democracia e gestão da escola pública* (pp. 35-52). Anpae. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/POLITICAS-EDUCACIONAIS-O-ESTADO-DO-RJ.pdf>
- Supremo Tribunal Federal. (2010). Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.439. *Pedido liminar com o objetivo de dar a interpretação conforme a Constituição Federal sobre o ensino religioso nas escolas*

públicas. Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em:
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=157373>
Supremo Tribunal Federal. (2021). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.268 Rio de Janeiro.
Despacho. Brasília, Distrito Federal, 2021. Disponível em:
<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15346287621&ext=.pdf>
Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. (2001). *Representação de inconstitucionalidade contra dispositivo da Lei estadual nº 3.459/00 que dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro 2001. Disponível em: <https://tj-rj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/2514808/direta-de-inconstitucionalidade-adi-141-rj-200000700141>

Sobre las Autoras

Evelin Christine Fonseca de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ecfsouza@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6507-8595>

Mestra em Educação (2016) e licenciada em Ciências Biológicas (2012) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Básica (Ensino de Biologia) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais (GESED/UFRJ) e professora de Ciências e Biologia vinculada, respectivamente, à Prefeitura Municipal de Queimados e à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), Rio de Janeiro, Brasil.

Marcela Moraes de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

marcelamoraesdecastro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1507-8463>

Maestría en Educación por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil (2012). Es becada de CAPES-PrInt por el Programa de Doctoramento en Ciencias de la Educación del Instituto de Educación de la Universidad del Minho (UMinho) - Portugal (2021). Doctoranda en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil. Integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones de los Sistemas Educativos (GESED/UFRJ) - Brasil. Técnica en Asuntos Educativos de la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Brasil.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 173

20 diciembre de 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por *el Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.