

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE FUNDAMENTOS EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIS DERISSO

**O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA E A EPISTEMOLOGIA  
DOS MATERIAIS IMPLEMENTADOS NAS ESCOLAS OFICIAIS DO  
ESTADO DE SÃO PAULO APÓS A LEI Nº. 9475/97**

São Carlos – SP

2006

JOSÉ LUIS DERISSO

**O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA E A EPISTEMOLOGIA  
DOS MATERIAIS IMPLEMENTADOS NAS ESCOLAS OFICIAIS DO  
ESTADO DE SÃO PAULO APÓS A LEI Nº. 9475/97**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de São Carlos na  
área de Fundamentos da Educação, como parte das  
exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar.

São Carlos – SP

2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

D427er

Derisso, José Luis.

O ensino religioso na escola pública e a epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do Estado de São Paulo após a Lei nº. 9475/97 / José Luis Derisso. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Ensino religioso. 2. História da Educação. 3. Religião. 4. Epistemologia. 5. Ensino laico. São Paulo (Estado). I. Título.

CDD: 377 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Marisa Bittar

*Marisa Bittar.*  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior

*Amarílio Ferreira Júnior*  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Newton Duarte

*Newton Duarte*  
\_\_\_\_\_

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

*João Virgílio Tagliavini*  
\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À minha esposa Rita pelo companheirismo e paciência de sempre.

Aos meus filhos Lucas, Vitória, Eduardo e Heitor em compensação pela ausência e pela falta de sintonia com suas preocupações cotidianas no decorrer desta pesquisa.

Aos meus amigos sindicalistas da APEOESP e a todos os lutadores da causa do socialismo com quem convivi desde minha juventude e que contribuíram para que eu transformasse a revolta contra as injustiças sociais em perspectiva revolucionária.

À minha mãe Durvalina e meu pai José, hoje falecido, que nas suas simplicidades me ensinaram a respeitar as pessoas, a me indignar com as injustiças e a me solidarizar com os mais fracos.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Bittar, orientadora desta pesquisa, pela presença e acompanhamento minucioso sem nunca ter cerceado minha autonomia intelectual.

Aos Professores Doutores Amarílio Ferreira Junior e João Virgílio Tragliavini pelo interesse e incentivo manifestados desde o início desta pesquisa e pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Doutor Newton Duarte pela atenção e incentivo à novas pesquisas manifestados na banca de defesa.

Aos professores e funcionários do PPGE da UFSCAR.

Aos meus colegas de curso pela amizade e pelo incentivo.

Ao apoio financeiro recebido do Governo do Estado de São Paulo por meio do Programa Bolsa Mestrado.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi evidenciar as mudanças ocorridas no formato epistemológico do Ensino Religioso na escola pública após a promulgação da Lei nº. 9475/97, que alterou o artigo 33 da LDB nº. 9394/96, e desvendar a sua inclinação ideológica. Essas mudanças manifestaram-se, sobretudo, no estado de São Paulo a partir do ano de 2001 no momento em que o Conselho Estadual de Educação normatizou a matéria e a Secretaria de Educação iniciou a implantação da disciplina na rede oficial.

Pesquisamos o desenvolvimento histórico da relação entre a Igreja e o Estado no Brasil e sua interferência na educação desde a escola jesuítica. Esse estudo histórico objetivou acompanhar as variadas formas através das quais a religião se fez presente no espaço escolar, para, por fim, confrontá-las com o novo formato adotado no Estado de São Paulo. Coroamos nossa retrospectiva histórica com os processos de elaboração da Constituição de 1988 e da LDB nº. 9394/96 até a definição do substitutivo que resultou na Lei 9475/97. Por fim, procedemos à análise epistemológica de dois materiais distintos implementados pela Secretaria de Educação a partir de 2002, como subsídio aos professores de Ensino Religioso nas escolas oficiais paulistas nos dois primeiros anos de implantação da disciplina.

Nossa análise da presença da religião no espaço público e do Ensino Religioso na escola pública assentou-se numa perspectiva teórica e epistemológica que concebe a religião, a religiosidade e as instituições religiosas ou clericais como produtos históricos que exprimem as relações que os indivíduos travam entre si, sob a determinação dos distintos interesses existentes na sociedade de classe.

Nossa pesquisa constatou que a redefinição do Ensino Religioso expressa um esforço católico de responder a uma nova realidade em que o pluralismo religioso se manifesta cada vez mais abertamente no Brasil. Esse esforço dá continuidade à linha ecumênica adotada pela Igreja Católica no Concílio Vaticano II, entre 1962 a 1966, mas expressa, assim como no passado, a pressão da Igreja Católica, agora aliada a algumas pequenas denominações evangélicas, no sentido de manter privilégios no espaço público por meio de subsídios materiais para sua ação evangelizadora. Expressa também que os católicos não aceitam a fórmula da laicidade como um acordo que consiste em reconhecer a religião como assunto privado para preservar o espaço público de possíveis constrangimentos.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino Religioso, História da Educação, ensino laico, laicidade, religião, epistemologia, estado de São Paulo.

## ABSTRACT

The objective of this research is to show the changes occurred in the epistemological format of religious taught in public schools after the promulgation of law number 9475/97 that altered LDB article 33 number 9394/96; and to reveal its ideological inclination. These changes were observed specially in São Paulo state in 2001, when the state department of education regularized the subject and the Board of Education implemented in the public school system.

We researched the historical development of the relations between the Church and the State in Brazil and its interference in education since Jesuit school. This historical study observed varied forms in which religion appeared in the school system and confronted them with the new form adopted in São Paulo. We crowded our historical retrospective with the elaboration process of the 1998 Constitution and LDB number 9394/96 until the definition of the 9475/97 law. Thus, we proceeded to the epistemological analysis of two distinct materials implemented by the Board of Education as of 2002, as the subsidy to Religion teachers in the official state schools during the first two years of the implement

Our analysis of the presence of Religion in the public school system settled on a theoretical and epistemological perspective that conceives religion, religiosity and religious or clerical institutions as historical products expressing the relations people share with one another, under the determination of distinct interest presented in society.

Our research noticed that the redefinition of Religious Taught shows a catholic effort in order to respond to a new reality in which religious pluralism is manifested and even more openly in Brazil. This effort gives continuance to an ecumenical line adopted by the Catholic Church in the Vatican from 1962 to 1966, and also shows, as seem in the past the pressure of the Catholic Church, now joined to other small evangelical denominations, in the sense of keeping privileges in the public system by material subsidies for its evangelical action. It shows that catholics don't accept the lay formula as a deal which consists of recognizing the religion as a private subject to preserve the public system against possible embarrassments.

Key words – Religious Taught, History of Education, Lay Education, Religion, Epistemological, São Paulo state.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
-----------------	---

### CAPÍTULO 1

#### 1 - A RELAÇÃO IGREJA - ESTADO E O ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

1.1– Educação Jesuítica no Período Colonial.....	15
1.2– Educação no Brasil Português após a Expulsão dos Jesuítas.....	19
1.3– O Ensino Religioso e a Questão Religiosa no Império.....	20
1.4– Estado Laico e Catolicismo na Primeira República.....	32
1.5– Os Embates da Década de 1930.....	38
1.6– Do Processo de Elaboração da L.D.B. de 1961 à Implantação de E.M.C.....	45

### CAPÍTULO 2

#### 2 - EMBATE INSTITUCIONAL E EVOLUÇÃO JURÍDICA DO ENSINO RELIGIOSO: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À LDB DE 1996.....

2.1– O Ensino Religioso na Constituição de 1988.....	54
2.2– A Implantação do Ensino Religioso no município de São Paulo.....	56
2.3– O Ensino Religioso no Processo de Elaboração da LDB.....	64

### CAPÍTULO 3

#### 3 - O ENSINO RELIGIOSO NA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....

3.1– A Indicação CEE nº 07/2001 e a Deliberação nº 16/2001.....	71
3.2– A Audiência Pública do Ensino Religioso.....	73
3.3– As Epistemologias Propostas.....	85
3.3.1– O Caderno Organizado por Teófilo Bacha Filho.....	86
3.3.2– A Aplicação do Ensino Religioso: O Projeto da UNICAMP.....	106

CONCLUSÃO.....119

BIBLIOGRAFIA.....121

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo o estudo do Ensino Religioso na escola pública brasileira, um produto histórico cuja raiz remonta ao regime de união entre Estado e Igreja Católica e à própria origem da educação escolar no Brasil: a escola jesuítica.

A educação religiosa – catequese católica – está presente na educação brasileira desde o início da colonização portuguesa. No entanto, essa presença sofreu alterações nos quatro séculos e meio de história da educação: sob os jesuítas constituía o próprio fundamento da educação; nas escolas regias, após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, e durante o período monárquico, era um componente adicional ou complementar de um currículo escolar constituído por disciplinas já inseridas numa perspectiva de educação secularizada; durante a Primeira República (1889-1930) foi suprimida do espaço da escola pública por força da lei <sup>1</sup> e, por fim, reapareceu como disciplina facultativa em 1931, assim mantendo-se até nossos dias.

No desenvolvimento de nossa pesquisa tivemos dificuldade para encontrar estudos específicos sobre o Ensino Religioso com abordagem crítica. Observamos, no entanto, a frequência de materiais de divulgação e artigos provenientes de instituições religiosas ou de professores e intelectuais comprometidos com a educação religiosa, sendo que muitos desses materiais são utilizados como suporte para a aplicação da disciplina <sup>2</sup>.

Luiz Antonio Cunha, em recente estudo sobre a associação entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica apresentou diagnóstico parecido com o nosso ao afirmar que “surpreendentemente, o ER tem sido tema evitado pelos laicos – apenas seus defensores mais ostensivos dele tratam.” <sup>3</sup>. Entre os artigos recentes sobre essa questão, que são pouquíssimos, destacam-se os de Roseli Fischmann <sup>4</sup> e de Carlos Roberto Jamil Cury <sup>5</sup>, ambos no campo da

---

<sup>1</sup> A Constituição de 1891 vedava a religião no espaço público, no entanto isso não impediu que a Igreja Católica conseguisse concessões das oligarquias e dos governos estaduais.

<sup>2</sup> Importante notar que a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil mantém uma espécie de departamento para o Ensino Religioso com uma página na Internet onde divulga artigos e oferece suporte aos professores.

<sup>3</sup> CUNHA, Luiz Antônio. **SINTONIA OSCILANTE: RELIGIÃO, MORAL E CIVISMO NO BRASIL – 1931/97**. Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Uberlândia (MG), em 17-20 de abril de 2006.

<sup>4</sup> FISCHMANN, Rosely. **Escolas públicas e Ensino Religioso: Estado laico, escola pública e a proteção à liberdade de crença e de culto**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>, acesso em: 25/02/2005.

<sup>5</sup> CURY, C. R. Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 27, set. /out. /nov. /dez., 2004, pág. 183-191. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art12.pdf>>, acesso em: 18/04/2005.

defesa da laicidade do ensino, e bem recentemente, quando nossa pesquisa já se encontrava em fase bem adiantada, o artigo de Luis Antonio Cunha anteriormente mencionado.

Nossa pesquisa levantou quatro produções acadêmicas, entre dissertações e teses, diretamente relacionadas ao tema <sup>6</sup>, sendo que uma delas, a de Dilma Watanabe, é anterior à definição do Ensino Religioso pela LDB e pela Lei nº. 9475/97, ao passo que as outras três produções são posteriores. Essas produções contribuíram com nossa pesquisa tanto para corroborar com nossas argumentações quanto para ilustrar posicionamentos que queríamos contrapor. Porém, sempre nos sendo de grande utilidade no fornecimento de acesso a fontes documentais, quer pelas citações, quer pelos anexos. Entendemos necessário fazermos uma apresentação, mesmo que breve, dessas produções:

- Maria Dilma Watanabe <sup>7</sup> analisa o processo de implantação de um projeto de Ensino Religioso no município de São Paulo no segundo semestre de 1991 e fornece, através dos anexos, vários documentos oficiais e matérias jornalísticas veiculadas pela grande imprensa paulista;

- Anísia de Paulo Figueiredo <sup>8</sup> analisa os processos de debate, bem como os trâmites parlamentares na elaboração da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e da Lei nº. 9475/97 que alterou o artigo 33 da LDB, fornecendo também, importantes fontes documentais relacionadas à Igreja Católica brasileira e a outras entidades favoráveis ao Ensino Religioso nas escolas públicas, e propõe a busca de um “consenso” em torno de um Ensino Religioso que goze do mesmo estatuto que as demais disciplinas escolares;

- Hédio Silva Junior <sup>9</sup> analisa as implicações jurídicas do Ensino Religioso nas escolas oficiais à luz da Constituição e conclui pela inconstitucionalidade da Lei nº. 9475/96;

---

<sup>6</sup> Esse levantamento é deveras trabalhoso e sofreu limitações decorrentes de dois fatores: da nossa impossibilidade de visitar pessoalmente todas as bibliotecas de universidades que mantêm programas de pós-graduação em Educação ou Ciências das Religiões; e dos sistemas de catalogação dessas bibliotecas, quando digitalizadas e disponibilizadas na rede Internet, nem sempre facilitarem as buscas temáticas. No entanto, chegou-nos informação da existência de pesquisa condizente com o nosso tema, mas que não tivemos tempo de incorporá-la em função da limitação de nossos prazos. Porém, esse fato não altera em nada a apreciação de Luis Antonio Cunha e compartilhada por nós de que os laicos têm evitado esse tema.

<sup>7</sup> WATANABE, Maria Dilma . **Deus vai à Escola: O Ensino Religioso na Escola Municipal de São Paulo (1989 – 1992)**. Dissertação de Mestrado em Ciência das Religiões, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 1996.

<sup>8</sup> FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, Poder, Ilusão: Um Estudo sobre a Legalização do Ensino Religioso nas Escolas e suas Relações Conflitivas como Disciplina ‘Sui generis’ no Interior do Sistema Público de Ensino**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião na PUC/SP em 1999.

<sup>9</sup> SILVA JUNIOR, Hédio. **A Liberdade de Crença como Limite à Regulamentação do Ensino Religioso**. Tese de Doutorado em Direito do Estado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2003.

- Tânia Conceição Iglesias do Amaral <sup>10</sup> estuda a implantação do Ensino Religioso nas escolas estaduais do Paraná a partir da análise da epistemologia dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso produzidos pelo Fórum Nacional do Ensino Religioso (FONAPER) que embasaram tal implantação. Constatou a influência da Igreja Católica sobre essa orientação, corroborando, portanto, com nossa apreciação dos tais parâmetros e fortalecendo nossa pesquisa e nossas convicções no tocante à importância das deliberações do Concílio Vaticano II na reorientação das posições da Igreja Católica que concorreram, por sua vez, para a mudança do formato do Ensino Religioso. A pesquisa de Tânia percebe nos Parâmetros Curriculares do FONAPER uma tentativa de dar ao Ensino Religioso certo grau de cientificidade.

Avançamos do patamar constituído pelas pesquisas aqui citadas na medida em que identificamos e analisamos criticamente a existência de um cenário de redefinição epistemológica do Ensino Religioso manifesto, sobretudo, no processo de implantação da disciplina no estado de São Paulo após 2002, ao lado de uma mudança da linha argumentativa dos favoráveis à disciplina.

Metodologicamente concebemos as religiões como produtos históricos, como representações simbólicas socialmente determinadas por relações sociais, geralmente involuntárias, que os homens travam entre si. Representações que, portanto, não se constituem a partir de simples somatória de consciências, de subjetividades e de angústias individuais frente às questões da existência, em busca de um sentido para a mesma, mas representações com raízes profundamente calcadas em interesses materiais existentes na sociedade e que se sustentam e se perpetuam, ou até mesmo se renovam, em função da solidez das instituições religiosas e da ação vigilante e opressora das castas ou classes sociais que utilizam a religião como justificativa ideológica para a desigualdade social existente e para os privilégios que usufruem na sociedade.

Entendemos que o Ensino Religioso não pode constituir-se em disciplina da grade curricular sem atentar contra o caráter laico e republicano da escola pública. Mantê-lo na grade curricular encerra uma contradição que objetivamos desnudar nesta pesquisa, e quanto a isso cabe uma justificação: a contradição mencionada parece tão óbvia aos olhos de um laico que redundaria num contra senso propô-la como elemento norteador de uma pesquisa

---

<sup>10</sup> AMARAL, Tânia C. I. de. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, defendida em 2003.

acadêmica não fosse o fato de que a existência dessa contradição tem sido, nos últimos anos, tão fortemente contrariada pelos defensores do Ensino Religioso na escola pública<sup>11</sup>.

As argumentações em prol de um Ensino Religioso não conflitante com a laicidade da escola pública variam de acordo com o perfil ou filiação religiosa e ideológica da pessoa. Porém, tendem sempre a apoiar-se na tese de que, sob um novo formato, adequado aos termos da Lei nº. 9475/97, o Ensino Religioso poderia atingir tal grau de universalidade que a “riqueza” da diversidade existente na sociedade humana seria o próprio objeto dessa disciplina. O que muda de um proponente a outro é a maior ou menor elasticidade na identificação da diversidade existente - a forma de reconhecer e encarar a diversidade, concedendo, ou não, legitimidade àquilo que se apresenta como diverso – e o grau de ideologização na definição daqueles que deveriam ser os objetivos ou as competências a serem desenvolvidas pela disciplina.

O estado de São Paulo tem sido historicamente ponta de lança na aplicação de propostas e políticas educacionais desde a implantação dos grupos escolares no início do século XX. Relativamente ao Ensino Religioso, apresenta propostas inovadoras a partir de 2001 e que, por isso, selecionamos como foco de nosso estudo. O caminho da implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas paulistas após a promulgação da LDB em 1996 e da Lei 9475/97 passou pela realização de uma Audiência Pública do Ensino Religioso organizada pelo Conselho Estadual de Educação no final do ano de 2001. Esta audiência contou com dezenas de entidades religiosas - com exceção da Associação dos Supervisores de Ensino (APASE) que tem caráter sindical – e foi norteadada pela Indicação CEE nº. 16/2001 e pela Deliberação CEE nº. 07/2001. A disciplina entrou de fato na grade curricular no ano seguinte e, para tanto, foram editados dois materiais de apoio ao professores: o primeiro organizado por Teófilo Bacha Filho <sup>12</sup>, no início do ano de 2002 e o segundo organizado por

---

<sup>11</sup> Dentre esses defensores identificamos desde porta-vozes de instituições religiosas, notadamente da Igreja Católica, mas também ocupantes de cargos ou funções em instituições ligadas a governos de Estado, prefeituras, conselhos de educação e dirigentes de órgãos menores dos sistemas de ensino tais como dirigentes regionais de ensino, supervisores e assistentes técnico-pedagógicos, e um número não desprezível de docentes de universidades públicas. Fenômeno similar pode ser observado na ação de docentes de outras áreas do conhecimento que trazem com frequência a temática religiosa e a própria religião para o interior do espaço público para justificar e coadjuvar ações profissionais, sobretudo na área da saúde.

<sup>12</sup> BACHA FILHO, Teófilo (org.). **O Ensino Religioso na Escola Pública**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Educação de São Paulo, 2002.

pesquisadores do Departamento de História da UNICAMP<sup>13</sup>, resultado de um convênio entre o Governo do Estado de São Paulo e esta universidade.

No que tange à metodologia de pesquisa, procedemos a levantamento e posterior revisão bibliográficas levando em conta a seguinte classificação: 1) a historiografia pertinente à presença ou influência da religião na educação e na política do Estado brasileiro desde o regime do padroado régio; 2) dissertações e teses que têm por objeto o Ensino Religioso nas escolas públicas; 3) documentos eclesiais provenientes da “Santa Sé” e dos pontífices romanos, principalmente as encíclicas que abordam questões tais como Estado, secularização e educação, ou da Igreja Católica brasileira; 4) artigos de jornais, de Internet e de revistas principalmente dos contextos relacionados à elaboração da Constituição de 1988, à implantação de um projeto de Ensino Religioso no município de São Paulo em 1991, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e à implantação do Ensino Religioso nos estados brasileiros sob a vigência dessa nova lei; 5) os materiais que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem utilizado para a “capacitação” dos professores de Ensino Religioso.

No primeiro capítulo de nossa dissertação traçamos um panorama da evolução da relação entre o Estado e a Igreja na história brasileira e da presença da religião na educação pública desde os primeiros tempos da colonização portuguesa no Brasil - quando a escola jesuítica assumia caráter de escola oficial, pelo financiamento e pelo caráter a ela conferido pelo Estado português - até a década de 1970 quando a implantação da disciplina Educação Moral e Cívica pela Lei 869/69 confere a essa disciplina, além da doutrinação política e ideológica que lhe era peculiar, um caráter de complementação à doutrinação religiosa que estava a cargo da disciplina Ensino Religioso, na medida em que apresentava a religião como a base da moral. Entre esses dois momentos analisamos a crise do regime do padroado com a Questão Religiosa no Império; os embates da década de 1930 no contexto do fim da Primeira República em que liberais (ligados geralmente à pedagogia da escola nova) batiam-se pela laicidade da escola pública enquanto que intelectuais católicos, sob a liderança de D. Sebastião Leme, tendo como porta voz o jornal a Ordem e o programa da Liga Eleitoral Católica (LEC), exigiam, sob a fórmula da liberdade de ensino, que o Estado amparasse plenamente a Igreja Católica na realização de suas obras educacionais como um reconhecimento da confissão católica ser amplamente majoritária no país; e o final da década

---

<sup>13</sup> SILVA, Eliane Moura da; KARNAL, Leandro (Revisão Crítica: Paulo Miceli). **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002, Em 5 cadernos.

de 1950 e o início da década de 1960 quando os embates ideológicos dos anos trinta são retomados em função do processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil.

No segundo capítulo analisamos os processos de elaboração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no tocante ao Ensino Religioso. Destacamos em ambos os processos a atuação de um forte *lobby* católico como fator preponderante na manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas e pelo enunciado sectário da Lei nº. 9475/97 que condiciona a formação integral da cidadania ao Ensino Religioso. Analisamos também a implementação de um projeto de Ensino Religioso no município de São Paulo no segundo semestre do ano de 1991. Entendemos que esse fato não correspondeu a um episódio isolado, mas a uma manifestação da articulação que a Igreja Católica lograva naquele momento e que avançou nos anos seguintes, resultando na vitória do Ensino Religioso e na encruzilhada em que foi metida a escola laica no Brasil.

No terceiro capítulo analisamos a implantação do Ensino Religioso nas escolas oficiais paulistas no ano de 2002 que foi precedida por uma legislação específica e por normatização do Conselho Estadual de Educação coroada por audiência pública. Analisamos, portanto, os documentos do Conselho que se encarregam dessa normatização (Indicação CEE nº. 16/2001 e Resolução nº. 07/2001) e os principais pronunciamentos da Audiência, particularmente no tocante ao objeto epistemológico do Ensino Religioso. Porém, sua implantação nas escolas oficiais paulistas foram instrumentalizadas por cadernos de apoio aos professores da disciplina editados em dois momentos refletindo duas concepções metodológicas e dois tratamentos epistemológicos distintos. Esses materiais foram analisados e confrontados por nós nesse capítulo e nos levou à conclusão de que a legislação do Ensino Religioso, que é resultante da pressão do campo religioso sobre o Estado, expressa uma vitória dos religiosos na medida em que eleva o Ensino Religioso ao estatuto de disciplina e impõe ao Estado o ônus do pagamento do professor, mas, ao mesmo tempo, abre espaço para a possibilidade de questionamentos que tornam relativas essa vitória, como os questionamentos contidos nos cadernos produzidos pela UNICAMP em parceria com o Governo do Estado de São Paulo.



## CAPÍTULO 1

### A RELAÇÃO IGREJA / ESTADO E O ENSINO RELIGIOSO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

#### 1.1– Educação Jesuítica no Período Colonial.

A compreensão da atividade educativa da Companhia de Jesus no Brasil somente é possível à luz da situação de Portugal e da relação existente entre o Estado e a Igreja Católica neste país no início da Idade Moderna. O Estado português exercia um rígido controle sobre a estrutura hierárquica eclesiástica e, conseqüentemente, sobre a atividade da Igreja Católica em Portugal, por meio do regime do padroado. Esse regime advém de um processo de sacralização do reino e do império lusitano cujo primeiro passo foi dado no momento mesmo da fundação de Portugal (1128) quando D.Afonso Henrique, vitorioso na guerra de reconquista contra os mouros <sup>1</sup>, proclamou vassalagem ao Papa comprometendo-se com o pagamento do censo à Santa Sé, sendo que o ato sacramental dessa proclamação foi uma carta datada de 14 de maio de 1144 em que

(...) o Papa Celestino II escrevia ao príncipe português louvando-o pela resolução de fazer homenagem à Sé Apostólica ‘da terra cujo regimento Deus lhe confiara’. É com este ato político-religioso que se inicia a monarquia portuguesa. <sup>2</sup>

A base para a constituição do padroado lusitano decorreu de quatro bulas papais entre os séculos XII e XVI <sup>3</sup>, sendo que os poderes designados pelas bulas foram reforçados pela

---

<sup>1</sup> Esse fato se dá no mesmo contexto e tem o mesmo espírito das cruzadas iniciadas em 1095 cujo objetivo declarado era defender Constantinopla e libertar Jerusalém - sagrada para os cristãos por guardar o Santo Sepulcro, o túmulo de Jesus Cristo - que se encontrava, assim como a Península Ibérica, sob domínio dos muçulmanos. Como o islamismo era considerado uma heresia pela Igreja Romana, a guerra contra os muçulmanos tornava-se “justa”. Porém as cruzadas, assim como a reconquista da Península Ibérica, tiveram raízes econômicas. Foram motivadas, em grande medida, pela falta de terras para a agricultura - decorrente da expansão demográfica que a Europa Ocidental Cristã vivenciou a partir do final do século X quando teve fim um ciclo de cinco séculos de invasões estrangeiras iniciadas no século V - e pelos interesses comerciais, sobretudo da cidade de Veneza no tocante ao Oriente.

<sup>2</sup> AZZI, Riolando. **A Cristandade Colonial: Um Projeto Autoritário**. São Paulo: Paulinas, 1987, pág. 19-20.

<sup>3</sup> As quatro bulas foram: a *Romanus Pontiflex* de 1455, durante o reinado de Afonso I, em que o Papa Nicolau V reconhecia as conquistas portuguesas bem como o direito exclusivo dessa Coroa às terras meridionais; a *Inter*

nomeação de D. João III a Grão-mestre da Ordem de Cristo (poder de caráter hereditário) pelo Papa Adriano em 1522. Riolando Azzi, que realizou relevante estudo sobre a Igreja Católica e o catolicismo no Brasil colonial, trata dos poderes e incumbências do monarca português em regime do padroado régio somado à nova nomeação:

Os reis de Portugal tornavam-se, portanto, os chefes efetivos da Igreja por duas razões convergentes: pelos direitos de padroado e pelo título de Grão-mestre da Ordem de Cristo. Este último título conferia aos reis de Portugal também o regime espiritual, devendo, portanto, zelar pela vida cristã nas colônias portuguesas.

Cabia dessa forma ao monarca a apresentação dos candidatos aos bispados e às paróquias, bem como a obrigação de zelar pela construção e conservação dos edifícios do culto, remuneração do clero e pregação da fé cristã, através do envio de missionários.

O monarca tornava-se assim uma espécie de delegado pontifício plenipotenciário para a colônia brasileira.<sup>4</sup>

Por uma combinação de fatores, o Estado português foi o pioneiro no processo de expansão marítima e comercial, sendo que destes fatores destaca-se a precoce centralização política que teve seu ápice na Revolução de Avis (1383/85) e que decorreu da aliança firmada entre o rei e a burguesia e que limitou o poder tanto da nobreza quanto do clero lusitano. Uma vez procedida a centralização política, o Estado passou a assumir um papel cada vez mais centralizador e, ao mesmo tempo, estimulador da atividade mercantil enquanto que a burguesia, por seu turno, entrava com sua cota-parte no “acordo” procedendo ao pagamento dos impostos para a manutenção do exército e da burocracia indispensáveis à existência do novo Estado.

Pelo exposto, a expansão portuguesa, apesar de seus determinantes econômicos, revestiu-se de um caráter acentuadamente religioso. O messianismo esteve presente enquanto elemento de justificação ideológica desde os primórdios do Estado português e acentuou-se com a expansão marítima e a decorrente formação de um enorme império colonial ultramarino, de modo que todos os atos da expansão assumiam imediatamente um caráter religioso, de cruzada em nome da fé cristã para expansão das fronteiras da cristandade.

Foi nesse universo mental que concebia a “cristandade” como universo ideal cujas fronteiras deveriam ser estendidas para a glória de Deus, e dentro da lógica comercial

---

*Coetera* de 1456, do Papa Calixto II ao mesmo rei Afonso, que reafirmava os privilégios anteriores e ainda conferia à Ordem de Cristo bens e direitos eclesiásticos sobre todas as conquistas lusas presentes e futuras; a *Aerteni Regis* de 1481, do Papa Sixto IV, que se reafirmava o que o papa precedente havia concedido; e *Praeclarae devotionis* de 1514, do Papa Leão X ao rei D. Manoel, que se confirmava a jurisdição eclesiástica até então concedida e ainda a estendia para qualquer outra região, mesmo desconhecida. BRUNEAU, Thomas C. *O Catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974, p. 31-33. Apud AZZI 1987, p. 22.

<sup>4</sup> AZZI, 1987, p. 21-22.

expansionista, que os jesuítas inseriram-se e integraram-se ao projeto colonizador português com suas ações, por um lado, determinadas e, por outro, controladas pelo Estado.

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola e passou a ser um dos instrumentos mais eficazes da Igreja Católica para combater a chamada Reforma Protestante na Europa <sup>5</sup> e para tanto recebeu o aval do Concílio de Trento (1547/64). O principal motivo do crédito que os jesuítas receberam da Santa Sé está no fato destes cultivarem a rígida observância da hierarquia eclesiástica que, naquele momento, era contestada pelos protestantes.

Os jesuítas integraram-se ao projeto colonial português como missionários com caráter oficial inicialmente na Índia (1540) e depois no Brasil com a chegada, em 1549, de seis missionários cujo objetivo anunciado era o de estender a fé cristã aos gentios e dar amparo espiritual aos colonos portugueses.

Acerca da presença jesuítica no Brasil, Azzi afirma:

A presença jesuítica no reino lusitano foi sempre marcada por uma perspectiva missionária. De fato, os jesuítas foram chamados pela Coroa para serem os seus missionários com um caráter verdadeiramente oficial. <sup>6</sup>

Segundo Riolando Azzi, “de 1549 a 1580 somente os jesuítas foram autorizados a manter atividades missionárias regulares no Brasil” <sup>7</sup>, o que lhes garantiu exclusividade até 1580, quando Felipe II, rei da Espanha, ao unificar as coroas portuguesa e espanhola, criando a denominada União Ibérica (1580/1640), quebrou o monopólio missionário destes na medida em que permitiu a presença de outras ordens religiosas, tais como: franciscanos, carmelitas, beneditinos, capuchinhos franceses e os padres das Mercês espanhóis, embora nem todos exercessem a atividade missionária, pois algumas ordens se limitavam a dar assistência aos colonos como, por exemplo, fundando conventos nas vilas e cidades <sup>8</sup>. No entanto, seu papel na educação ficou patente tanto na ação missionária catequizadora do gentio como na construção de centenas de colégios católicos espalhados por toda a Europa, inclusive nos Estados alemães onde predominava o protestantismo luterano. A Universidade de Coimbra foi o centro intelectual por excelência dos jesuítas e o *Ratio Studiorum* foi a sistematização da pedagogia jesuítica, baseado no método mnemônico, que se pautava na persistência da leitura e da escrita como técnica de memorização.

---

<sup>5</sup> No século XVI, de 1518 a 1535, surgiram três Igrejas protestantes: a luterana na Alemanha, a calvinista na Suíça e a anglicana na Inglaterra, esta última como religião oficial sob o rei Henrique VIII.

<sup>6</sup> AZZI, 1987, p. 68.

<sup>7</sup> Ibid, p. 81.

<sup>8</sup> Ibid, p.81.

A atividade missionária junto aos indígenas pautou-se pela imperiosa necessidade de abolir as instituições e padrões religiosos e culturais aborígenes através da aculturação dos padrões e valores da civilização ocidental cristã. Os primeiros passos nesse sentido consistiam em combater o nomadismo, a poligamia, a nudez e a influência dos caciques e pajés, estes duramente combatidos pelos jesuítas pela liderança religiosa que exerciam. Frente às resistências encontradas junto aos indígenas adultos que os jesuítas acreditavam estarem totalmente corrompidos pelos maus costumes e pelos vícios do antigo modo de vida, os padres inacianos orientaram sua catequese para as crianças, os curumins. Quanto a isso nos relatam Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Junior, que coordenam um grupo de estudos sobre os jesuítas na história da educação brasileira na Universidade Federal de São Carlos:

Os padres aqui aportados, depois das frustrações em converter índios adultos, perceberam a vantagem de, primeiro, conquistar a alma da criança, para que, então, ela própria se constituísse um obstáculo aos ‘maus costumes’ dos pais.<sup>9</sup>

De modo que para os primeiros contatos:

(...) contaram, inicialmente, com outras crianças: os sete órfãos chegados de Lisboa à Bahia, em 1550. Esses ‘meninos perdidos’, no dizer de Nóbrega, aqui seriam bilíngües, e a sua própria presença constituir-se-ia fator de aproximação e aculturação. Como escreveu o padre, esses órfãos ‘com seus cantares atraem os filhos dos gentios e edificam muito os cristãos’.<sup>10</sup>

Essa ação teve conseqüências imediatas na desagregação familiar e por extensão nas próprias comunidades indígenas, uma vez que o processo de aculturação das crianças produzia um abismo entre estes e seus pais, cujos costumes as crianças aprendiam desde cedo a corrigir e a abominar. Era o mesmo abismo que separava os dois mundos: de um lado os indígenas que se organizavam dentro da lógica de uma sociedade cooperativa e igualitária no que tangia ao acesso e propriedade dos meios materiais de subsistência, e de outro lado os portugueses que iniciavam a empresa colonial na América dentro da lógica do mercantilismo e mascarados ideologicamente pelo ideal de cristandade.

Em 1759, durante a administração do Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei Don José, um alvará régio expulsou os jesuítas do Brasil e proibiu sua atuação educativa pondo fim a um ciclo de quase duzentos anos durante o qual os jesuítas estiveram à frente da educação brasileira e portuguesa.

---

<sup>9</sup> FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Infância, Catequese e Aculturação no Brasil do Século XVI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 81, nº. 199, Set/Dez. 2000, p. 454.

<sup>10</sup> Ibid., p. 454.

Comporta um debate o fato de ser a escola jesuítica pública ou privada. Para Roseli Fischmann, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo e que escreveu vários artigos sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, “há a questão de origem das verbas, a definir se eram ou não públicas as escolas”<sup>11</sup>. Mas, de nossa parte, para responder ao nosso objeto de pesquisa, nos contentamos com a definição de escolas oficiais ou estatais, pois além de serem financiadas pelo redízimo, estavam inseridas na lógica do expansionismo comercial que ocorria com a concorrência do Estado. Portanto, nossa atenção com o período colonial, e mais propriamente com os jesuítas, justifica-se por duas características da escola jesuítica: primeiro, era educação religiosa na sua essência e não concorria com praticamente nenhuma forma alternativa de educação, ou seja, uma educação não religiosa ou mesmo protestante, uma vez que as outras ordens religiosas que atuavam no Brasil o faziam na mesma perspectiva; segundo, o seu caráter de escola oficial, conforme expusemos acima.

## 1.2 – Educação no Brasil Português após a Expulsão dos Jesuítas.

A expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, deixou uma lacuna no precário sistema educacional brasileiro uma vez que o Estado não planejou o preenchimento do espaço deixado por estes, de modo que não foi criado um sistema em substituição ao outro mantendo o mesmo descaso que caracterizava a gestão dos diferentes monarcas portugueses no tocante às questões que não resultassem em contrapartida econômica imediata para a metrópole.

O descaso justifica-se pelo fato do Brasil ser encarado, exclusivamente, como uma colônia cujo papel econômico foi atribuído desde sua conquista, papel este que era o próprio sentido da colonização: fornecer gêneros primários para o engrandecimento do comércio metropolitano.

A Política de omissão do Estado português consistiu em entregar a tarefa da educação aos jesuítas, e após a expulsão destes, às outras ordens religiosas, ou simplesmente nas mãos de leigos<sup>12</sup>. Assim ocorreu em Minas Gerais onde imperou uma proibição expressa de estabelecimento de ordens religiosas e que estimulou o aparecimento de escolas leigas, sendo

---

<sup>11</sup> FISCHMANN, Roseli. Ensino Religioso em Escolas Públicas. **Correio Braziliense**, Brasília, 28 jun., 2004, Disponível em: <<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=132525>>, Acesso em 10/09/2006.

<sup>12</sup> WEREBE, Maria José Garcia . A Educação. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo 2, vol. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1997. p. 366.

muitas delas domésticas ou familiares, onde algum membro mais capaz da família, geralmente a mãe, encarregava-se de ministrar aulas de primeiras letras às crianças da casa.

No ensino médio, o colégio jesuíta foi substituído pelas irregulares aulas régias cuja única vantagem, segundo Maria José Garcia Werebe, que contribuiu para a significativa História Geral da Civilização Brasileira com um capítulo sobre educação no período monárquico, “foi a introdução de novas matérias, até então completamente ignoradas: línguas vivas, matemática, física, ciências naturais etc.”<sup>13</sup>

No período joanino (1808 a 1821) houve algumas poucas iniciativas de D.João VI no sentido de estabelecer cursos superiores, geralmente ligados às necessidades militares (engenharia e medicina, por exemplo), bem como cursos profissionais como o de agricultura no Rio de Janeiro (1814) e na Bahia (1817) e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro em 1816.

Elemento importante a ser destacado para o nosso objeto de pesquisa, é o fato de que, desde as escolas de primeiras letras até as de grau mais elevado, a religião estava presente na escola por meio da catequese e da História Sagrada como uma decorrência do regime de união entre a Igreja e o Estado. Esse regime impunha o catolicismo como religião oficial e tornava a declaração de fé uma exigência para o exercício de qualquer função pública.

## **1.2– O Ensino Religioso e a Questão Religiosa no Império.**

Após a Proclamação da Independência, criaram-se faculdades de direito em São Paulo e Olinda que, somadas aos cursos de filosofia já existentes nos seminários, reforçaram a tradição de uma educação essencialmente humanística. Porém, o que nos interessa de momento com relação aos cursos superiores desse período, em função do nosso objeto de pesquisa, é o fato do pertencimento a essas faculdades, tanto para o docente quanto para o estudante, pressupor um juramento religioso católico. Essa medida era decorrente dos regimentos das faculdades e da manutenção do catolicismo romano como religião oficial na Constituição de 1824, que estabelecia no seu artigo 5º:

A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico,

---

<sup>13</sup> WEREBE, 1997, p. 366.

ou particular, em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo (...).<sup>14</sup>

Aliás, a exigência do juramento religioso estendia-se a todo o quadro de funcionários públicos e era condição *sine qua non* para um homem candidatar-se a um pleito eleitoral de qualquer nível, desde as câmaras municipais até o senado. Acerca do caráter contraditório da legislação brasileira no tocante à liberdade de consciência Roque Spencer Maciel de Barros observou:

Ora, a liberdade de consciência, embora proclamada em tese no art. 179 da Constituição do Império, era não só limitada pelo Código Criminal e pelos Estatutos das faculdades, mas também pela própria Carta que a assegurava, através do art. 5º e do parágrafo 3º do art. 95, este último a excluir do direito fundamental de tornar-se representante do povo ‘os que não professarem a religião do Estado’.<sup>15</sup>

O regime do padroado que regulamentava a relação entre o Estado português e a Santa Sé, foi transposto para o jovem Estado brasileiro e expresso no artigo 102 da Constituição de 1824 nos seguintes termos: “O Imperador é o Chefe do Poder Executivo e o exercita pelos seus ministros de Estado. São suas principais atribuições: (...) 2º) Nomear bispos e prover os benefícios eclesiásticos; 3º) Nomear magistrados (...).”<sup>16</sup>

O Estado tinha mecanismos de controle sobre a ação da Igreja e ao mesmo tempo incumbia-se de protegê-la. Além de estabelecer um estatuto privilegiado para a religião católica frente às demais confissões religiosas que não podiam expressar-se publicamente, mas apenas no âmbito privado, sem assumir forma exterior de templo, como rezava a Constituição, o Estado encarregava-se também da sustentação material dos sacerdotes mediante um salário. Isso fazia do sacerdote um funcionário público, de modo que no auge do conflito aberto entre o Papado e o Império na década de 1870, na chamada Questão Religiosa, esse caráter público e civil da função foi ressaltado em relação ao seu caráter religioso, pela fala oficial do Estado imperial.

As liberdades religiosa e de consciência eram previstas pela Constituição imperial, no entanto, os termos do artigo 5º somados à exigência do juramento religioso para os funcionários públicos, criavam uma contradição para o exercício da liberdade de consciência. O legislador que propusesse a separação entre a Igreja e o Estado poderia ser acusado de

<sup>14</sup> BRASIL (Império do), Constituição Política do (25 março 1824), in: BONAVIDES, P.; AMARAL, R.. **Textos Políticos da História do Brasil**, Vol. VIII, Brasília: Senado Federal, 1996, P. 123.

<sup>15</sup> BARROS, Roque Spencer Maciel de. Vida Religiosa. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo II, vol.4, livro 4, capítulo 1, 1997a, p. 329.

<sup>16</sup> BRASIL (Império do), op. Cit., p. 132.

descumprir o juramento de defender a religião do Estado por ele proferido no momento de sua posse.

O parágrafo 5º do artigo 179 da Constituição expressava bem essa contradição quando colocava um condicionante para o exercício da liberdade religiosa: “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a moral pública”<sup>17</sup>.

Contradição, aliás, amplamente explorada pela ala religiosa do Parlamento em momentos que as prerrogativas da Igreja eram questionadas por projetos de lei ou simples discursos de parlamentares liberais que insistiam na supremacia do poder civil e negavam à Igreja poder temporal acima do Estado.

Talvez tenha sido o medo de enfrentar uma acusação de traição ao Estado que fez com que os liberais brasileiros adotassem um discurso dúbio no tocante à separação entre a Igreja e o Estado. Pois, se por um lado a separação entre Igreja e Estado constituía um princípio da doutrina liberal, por outro, a união sob a supremacia do poder civil tornava-se uma posição muito mais cômoda de ser defendida no Parlamento, pois era, sem dúvida, mais segura para suas próprias cabeças. Nesse sentido, o discurso do deputado liberal Pinheiro de Guimarães proferido perante a Câmara de Deputados, a 19 de maio de 1873, no calor da “questão religiosa”, é bastante elucidativo:

A religião católica, mais do que qualquer outra, é intolerante, e assim deve ser, pois mais do que qualquer outra se apóia especialmente na revelação. Não aceita a intervenção da razão, antes propõe-se a dominá-la. Se ela é assim, se a intolerância é um elemento que não pode dispensar, nada mais natural, até certo ponto, do que rejeitar ela do seu seio todos aqueles que não quiserem estar por suas prescrições, modernas ou antigas, extravagantes ou não. Mas isso só poderá fazer livremente onde não for religião de Estado, onde seus ministros não tiverem deveres muito sérios a cumprir em relação à Nação. Reconhecendo-se como religião do Estado, ela não pode ter a liberdade que ambiciona; deve-se sujeitar às leis do país em que está estabelecida. Do contrário, sendo todos os cidadãos mais ou menos obrigados a segui-la, e podendo os seus ministros levá-los para onde quiserem; (pois quem governa o corpo, governa a alma) em breve absorveria todos os poderes, e transformaria o Estado em uma teocracia.<sup>18</sup>

Dentre as prerrogativas que o regime do padroado garantia à Igreja Católica estava o casamento religioso, o único reconhecido pelas leis do Império, o batistério, que tinha validade de registro de nascimento e o controle dos cemitérios, construídos e mantidos com recursos públicos da municipalidade e entregues à administração da autoridade eclesial

---

<sup>17</sup> BARROS, 1997a, p. 320.

<sup>18</sup> Ibid., p. 343.



católica dessa mesma municipalidade. Essa situação produzia inevitavelmente constrangimentos e dificuldades legais aos não católicos. A título de exemplo citaremos duas categorias de episódios: primeiro, a pressão das autoridades católicas para que o Estado não reconhecesse legalmente os casamentos mistos, aqueles entre católicos e protestantes; segundo, o fechamento dos portões dos cemitérios para os chamados acatólicos na hora de enterrar os seus mortos, instrumento que foi largamente utilizado pela Igreja Católica Romana para combater a maçonaria.

O regime de união entre Igreja e Estado deixaria o Poder Civil à mercê de deliberações emanadas da Santa Sé, “uma teocracia” segundo o deputado liberal Pinheiro de Guimarães, caso o Estado não adotasse mecanismos constitucionais que limitassem o poder de Roma sobre o clero nacional. Sobre essa questão escreve Roque Spencer Maciel de Barros ao analisar o contexto religioso em que se situava o regime monárquico e as implicações da “questão religiosa” no declínio e queda desse regime:

(...) fiel à tradição regalista portuguesa, a Carta contrabalançava o privilégio com a desconfiança, resguardando no parágrafo 14 do artigo 102 o direito do beneplácito imperial quanto à validade ou não, no País, dos ‘decretos dos concílios e letras apostólicas, e quaisquer outras constituições eclesiásticas, que se não opuserem à Constituição’.<sup>19</sup>

E houve várias determinações do pontificado romano que não receberam o beneplácito imperial, a saber: todas as encíclicas que se reportavam direta ou indiretamente à maçonaria decretando a excomunhão automática dos católicos que insistissem em manter a adesão a essa organização. Roque Spencer enumera as encíclicas que versavam sobre a maçonaria e que não receberam o beneplácito dos governos português e brasileiro:

a Constituição In Iminentí, de Clemente XII, de 29 de abril de 1738, a Constituição Providas, de Bento XIV, de 18 de maio de 1751, a Constituição Ecclesiam a Jesu Christo, de Pio VII, de 13 de setembro de 1821, a Constituição Quo Graviora, de Leão XII, de 13 de março de 1825, a encíclica Qui pluribus, de Pio IV, de 9 de novembro de 1846, e, do mesmo pontífice, a alocução Quibus quantisque, de 20 de abril de 1849, a encíclica Noscitis et Nobiscum, de 8 de dezembro do mesmo ano, a alocução Singulari quadam, de 9 de dezembro de 1854, a encíclica Quanto conficiamur moerore, de 10 de agosto de 1863, e a Constituição Apostolicae Sedis, de 12 de outubro de 1869.<sup>20</sup>

Houve determinações e leis apostólicas que não tocavam direta e abertamente na maçonaria, mas que combatiam as posições políticas que os maçons e os liberais defendiam

<sup>19</sup> BARROS, 1997a, p. 320.

<sup>20</sup> Id.. A Questão Religiosa. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo II, vol.4, livro 4, capítulo 1, 1997b, p. 339.

relativamente ao Estado, à democracia, e às liberdades em geral (de consciência, religiosa, de crítica, de associação, de revolta, etc.) e que também não foram referendadas pelo poder imperial no Brasil.. Temos como exemplo, para citar apenas as principais, a encíclica *Mirari vos*, de 15 de agosto de 1832, de Gregório XVI, a encíclica *Quanta Cura* e o *Syllabus*, de 8 de dezembro de 1864, de Pio IX e a encíclica *Immortale Dei*, de 1º de novembro de 1885, de Leão XII; acresce-se a estes documentos as constituições dogmáticas que emanaram do Concílio Vaticano I ocorrido entre 1869 e 1870.

Para se ter a dimensão das dificuldades de relacionamento e das contradições que o regime de união entre a Igreja e o Estado, vigente no Brasil desde 1822 até 1889, produziam nos meios políticos e esclarecidos da sociedade brasileira daqueles tempos, seria importantíssimo atentar para o fato de que a Bula *Praeclara Portugaliae*, emitida pelo Papa em 1827 e que confirmava o reconhecimento dos poderes de padroado de D.Pedro I, foi rechaçada pelos deputados da Assembléia Geral, que entendiam que este era um direito legítimo do Imperador que não dependia, portanto, do reconhecimento de Roma.<sup>21</sup> Outro episódio ilustrativo dessa questão foi o projeto de lei do Padre Diogo Antonio Feijó, regente do Império de 1832 a 1835, encaminhado ao Parlamento que versava sobre a extinção do celibato clerical, fato que levou o Papa Gregório XVI a fazer uma condenação a esse tipo de pretensão na encíclica *Mirari vos* de 1832, embora não mencionasse o Brasil e nem o padre regente.

O conflito aberto entre o Estado brasileiro e a Sé Romana, entre os anos 1873 e 1875 e que os historiadores convencionaram chamar de Questão Religiosa, foi um episódio crucial no sentido de desnudar as contradições do regime de união entre Estado e Igreja no Brasil. Esse episódio só pode ser devidamente compreendido à luz do contexto europeu dos séculos XVIII e XIX que foi marcado pelas revoluções liberais burguesas. O quadro a que nos referimos desenrola-se desde a deflagração da grandiosa Revolução Francesa em 1789 até as unificações da Alemanha e da Itália, passando pelo Congresso de Viena, pelas restaurações monárquicas, pela Formação da Santa Aliança, pela retomada das mobilizações e, por fim, pelas revoluções de 1848 que marcaram a entrada do proletariado na cena política. Foi esse quadro europeu, extremamente conturbado e com avanços e recuos das classes em luta, que levou a Igreja Católica, sobretudo durante o pontificado de Pio IX, a radicalizar suas posições com relação à nova ordem que emergia pelas mãos da burguesia democrática com o concurso das classes populares. A posição da Igreja Católica nesse contexto consistia em colocar-se

---

<sup>21</sup> BARROS, 1997a, p. 322.

veementemente contra praticamente todas as formas de liberalismo, de socialismo e também contra qualquer palavra de ordem de cunho democrático, pelo simples fato de expressarem mudanças e da Igreja considerar-se uma sociedade perfeita e, portanto, impermeável a qualquer forma de mudança.

Antes, porém, em 1832, o Papa Gregório XVI havia promulgado a Carta Encíclica *Mirari vos* que expressava a posição da Igreja Católica “sobre os principais erros de seu tempo”. Dentre os erros apontados constava a tentativa de abolição do celibato clerical através do poder civil - certamente numa referência à proposta do Regente Feijó no Brasil - o “indiferentismo religioso”, o “delírio da liberdade de consciência”, a “monstruosidade da liberdade de imprensa”, o questionamento das autoridades civis em função de que seus poderes emanam de Deus e “os males da separação da Igreja e do Estado”. Nesta encíclica a questão da maçonaria foi tratada sem que houvesse menção direta a ela, conforme podemos observar na passagem seguinte: “a origem de tantas calamidades devemos buscá-la na ação simultânea daquelas sociedades, nas quais se depositou, como em sentina imensa, quanto de sacrilégio, subversivo e blasfemo acumularam a heresia e a impiedade em todos os tempos.”<sup>22</sup>

Noutra passagem da Encíclica a acusação é retomada:

A muitas outras coisas de não pouca importância, que Nos trazem preocupado e enchem de dor, devem-se crescer certas associações ou assembleias, as quais confederando-se com sectários de qualquer religião, simulando sentimentos de piedade e afeto para com a religião, mas na verdade possuídas inteiramente do desejo de novidades e de promover sedições em toda parte, pregam liberdades de tal jaez, suscitam perturbações nas coisas sagradas e civis, desprezando qualquer autoridade, por mais santa que seja.<sup>23</sup>

A Igreja identificava na maçonaria a responsabilidade pelos tais erros, sendo que já pesava sobre esta organização a condenação de excomunhão. Mas, a verdadeira radicalização da Igreja ocorre no pontificado de Pio IX iniciado em 1846. Um ingrediente a ser levado em conta nesse processo é o levantamento da proibição que pesava sobre a Companhia de Jesus em 1815 e o aumento da influência desta ordem religiosa junto aos pontífices romanos. Esta chegou a estabelecer uma verdadeira hegemonia no interior da Santa Sé, refletindo na adoção pela Igreja de suas principais teses como, por exemplo, o dogma da infalibilidade papal proclamado por Pio IX na encíclica *Quanta Cura* em 1864 e referendado pelo Primeiro Concílio do Vaticano em 1870.

---

<sup>22</sup> GREGÓRIO XVI, Papa. **Carta Encíclica *Mirari vos***. Roma: 14 de agosto de 1832. Disponível em: <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=mirarivos&lang=bra>> acesso em: 07/02/05.

<sup>23</sup> Ibid.

A carta encíclica *Quanta Cura* e o Silabo dos Erros que a acompanha, retomam as condenações de documentos pontifícios anteriores, porém nomeiam novos “erros” que ganharam importância e destaque com o desenvolvimento da política e da filosofia da segunda metade do século XIX. Os principais “erros” de acordo com o Silabo eram o racionalismo, o indiferentismo religioso, o socialismo, as sociedades secretas, as sociedades bíblicas<sup>24</sup>, o casamento civil e os questionamentos da moral natural e do direito natural que provinham de Deus e que fundamentavam o primado da Igreja sobre o poder civil. A encíclica condenava as liberdades de consciência, de culto e de manifestação religiosa, assim como o progresso científico e outras tantas manifestações da sociedade moderna. Os dogmas da Infalibilidade do Papa e da Imaculada Conceição ficaram a cargo do Concílio do Vaticano de 1870.

As condenações contidas nos documentos pontifícios não podem ser tomadas como meras críticas. São de fato condenações, pois partem sempre de pressupostos como falso e verdadeiro, bem e mal, lucidez e loucura, divino e profano.

Selecionamos a passagem a seguir a título de demonstração da lógica perseguida pela Igreja naquele momento:

Sabeis muito bem, Veneráveis Irmãos, que em nosso tempo há não poucos que, aplicando à sociedade civil o ímpio e absurdo princípio chamado de naturalismo, atrevem-se a ensinar "que a perfeição dos governos e o progresso civil exigem imperiosamente que a sociedade humana se constitua e se governe sem preocupar-se em nada com a religião, como se esta não existisse, ou, pelo menos, sem fazer distinção nenhuma entre a verdadeira religião e as falsas". E, contra a doutrina da Sagrada Escritura, da Igreja e dos Santos Padres, não duvidam em afirmar que "a melhor forma de governo é aquela em que não se reconheça ao poder civil a obrigação de castigar, mediante determinadas penas, os violadores da religião católica, senão quando a paz pública o exija". E com esta idéia do governo social, absolutamente falsa, não hesitam em consagrar aquela opinião errônea, em extremo perniciosa à Igreja católica e à saúde das almas, chamada por Gregório XVI, Nosso Predecessor, de feliz memória, loucura, isto é, que "a liberdade de consciências e de cultos é um direito próprio de cada homem, que todo Estado bem constituído deve proclamar e garantir como lei fundamental, e que os cidadãos têm direito à plena liberdade de manifestar suas idéias com a máxima publicidade - seja de palavra, seja por escrito, seja de outro modo qualquer -, sem que autoridade civil nem eclesiástica alguma possam reprimir em nenhuma forma". Ao sustentar afirmação tão temerária, não pensam nem consideram que com isso pregam a liberdade de perdição, e que, se dá plena liberdade para a disputa dos homens, nunca faltará quem se atreva a resistir à Verdade, confiado na loquacidade da sabedoria humana,

---

<sup>24</sup> Os protestantes fundavam as sociedades bíblicas como meio de difusão e popularização da Bíblia que, segundo estes, deveria ser objeto de livre interpretação, fato que era condenado pela Igreja Católica que entendia que a “palavra de Deus” deveria ser interpretada pela Igreja para depois ser repassada aos fiéis.

mas Nosso Senhor Jesus Cristo mesmo ensina como a fé e a prudência cristã hão de evitar esta vaidade tão danosa.<sup>25</sup>

Importante destacar, a título de contextualização, que em 1864 a Igreja Católica já se encontrava ameaçada de perder o controle sobre os Estados Pontifícios para o nascente Reino da Itália. Fato que ocorreu em 1870 e que limitou o poder temporal da Cúria Romana ao quilômetro quadrado que corresponde ao Vaticano atualmente. Após 1870 o Papa passou a declarar-se prisioneiro do governo italiano e, em contrapartida, recusava-se a reconhecer legitimidade no novo Estado italiano, fato que só foi revertido em 1929, quando o pontificado de Pio XI selou com o governo fascista de Mussolini o Tratado de Latrão. Porém, a ameaça e os questionamentos ao poder da Igreja Católica partiam de praticamente todos os países ocidentais, o que justificava a contundente reação de Pio IX.

O Brasil, apesar de todo o atraso que pesava sobre o país, não poderia ficar impermeável a esse quadro, como de fato não ficou. Até a metade do século XIX o clero brasileiro estava perfeitamente acomodado aos “vícios” da Igreja de Estado. A população praticava um catolicismo à moda brasileira - a superstição predominava no catolicismo popular e o liberalismo no catolicismo da elite – sendo que ambas as coisas eram condenadas pela Igreja, embora as autoridades eclesiásticas brasileiras tenham, por muito tempo, feito vistas grossas. Os membros do clero brasileiro beneficiavam-se da distância, na medida em que um mar nos separa de Roma, para relaxar a vigilância permitindo que alguns desses religiosos usufruíssem de toda sorte de prazeres terrenos, sendo que não era coisa rara encontrar padre com filhos. A questão do celibato clerical encontrava resistências no clero chegando a ser considerado elemento negativo para a prática do sacerdócio, conforme observamos na argumentação do Padre Diogo Antonio Feijó no seu projeto de abolição do celibato clerical:

sendo certo que a lei do celibato por uma experiência não interrompida de quinze séculos, tem produzido a imoralidade numa classe de Cidadãos, e Cidadãos encarregados do ensino da Moral pública; e que por essa causa seu ofício além de inútil se torna prejudicial, quando os Povos encontram na sua conduta o desmentido de sua doutrina, de que resulta a imoralidade na sociedade; segue-se que é um dever da Assembléia Geral remover destes empregados públicos toda a ocasião, que ou os inutiliza, ou os torna nocivos à sociedade.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> PIO IX. **Carta Encíclica *Quanta Cura***, Roma: 8 de dezembro de 1864. Disponível em: <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=quantacura&lang=bra>>, acesso em: 07/05/05.

<sup>26</sup> BARROS, 1997a. p. 322.

Como dissemos anteriormente, a volta dos jesuítas para o seio da “Santa Madre” contribuiu para que um maior tradicionalismo imperasse na Sé Romana como resistência ao avanço do liberalismo e do socialismo, tendência que Pio IX tão bem expressou. A Igreja do final do século XIX era intolerante para com quaisquer sinais de modernidade, ao passo que uma parte da elite brasileira, aquela composta pelos liberais, vislumbrava para o Brasil um país inserido no contexto da Segunda Revolução Industrial como um agente de primeira classe ao invés de um mero coadjuvante. Contrapunham-se duas teses, a saber: de um lado a tese que afirmava que o Brasil tinha uma vocação agrária e que, portanto, deveria aprimorar a sua condição de produtor de matérias-primas e para isso não haveria necessidades de mudanças, apenas a atenção dos legisladores do Estado para as questões relativas à infraestrutura necessária para o comércio exportador e à mão-obra; de outro lado a tese de que o país poderia tornar-se uma potência industrial e para tanto deveria seguir os passos dos países que já haviam experimentado esse sucesso.

Para a corrente liberal a imigração provinda dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Alemanha <sup>27</sup> poderia constituir-se numa solução para a modernização, no sentido do progresso industrial, pelo nível técnico dessa mão de obra. Porém, a levar em conta o componente religioso, o Brasil não era um país receptivo a esse tipo de imigrante que era, via de regra, protestante.

De acordo com David Gueiros Vieira, historiador que estudou a presença protestante na “Questão Religiosa” de 1873-1875 no Brasil, a Igreja de Roma não via com bons olhos esse tipo de imigração e o setor ultramontano <sup>28</sup> do clero brasileiro recorria à campanha aberta contra o protestantismo e os danos que este estaria produzindo nos países onde era tolerado. Com relação a essa questão é importante atentarmos para a forma como o alto clero brasileiro e sua imprensa ultramontana interpretavam de forma simplista um fato histórico da magnitude da Guerra de Secessão Norte Americana:

Do ponto de vista dos jornais católicos, a guerra tinha dado prova da asserção feita pelo bispo Dom Antônio de Macedo (e outros) de que o protestantismo era ‘o germe da morte, que não poderia produzir nada a não ser a dissolução de nossa unidade política e religiosa’. Outros escritores tinham também argumentado que a liberdade de religião nos Estados Unidos

---

<sup>27</sup> Nessa época ainda se falava em Estados alemães, sendo a Prússia o principal deles, uma vez que a Alemanha só passou a existir como realidade política após a unificação desses Estados em 1870.

<sup>28</sup> Ultramontano, na ótica liberal, era a denominação que se dava para o setor do clero brasileiro alinhado, política e ideologicamente, com a Sé Romana e com o Papa.

fora a causa da guerra naquele país, que esta fora causada por dissensão religiosa.<sup>29</sup>

Seguindo o mesmo argumento o jornal *O Apóstolo*, um dos porta-vozes do ultramontanismo no Brasil, responsabiliza o protestantismo pela Guerra do Paraguai:

Alegou que ‘alguém chamado Cabrera’ e ‘dois calvinistas suíços’ tinham sido protegidos pelo ditador José Gaspar Rodríguez de Francia no início do século. Esses três indivíduos tinham espalhado o protestantismo pelo Paraguai. Por esta razão, os paraguaios, que sempre tinham sido bons católicos, haviam-se transformado em animais e tinham invadido o Brasil. (...) O Brasil, ponderou ele (o editorial do Apóstolo, Rio de Janeiro, 25 de março de 1866) estava sofrendo porque desejava emancipar-se da Igreja.<sup>30</sup>

Frente à obrigatoriedade de confessar-se católico, para participar da política oficial, os setores liberais declaravam-se de um catolicismo tolerante e sensível à necessidade de transformações, contrário, portanto, à orientação intolerante da “Santa Sé”. Foi nesse contexto que os liberais e os membros do clero resistentes à orientação de Roma buscaram articular-se politicamente na maçonaria que, diga-se de passagem, assim como o clero, padecia de um “*abrasileiramento*” que a distinguiu da franco-maçonaria.

A Questão Religiosa no Império Brasileiro é tema amplamente desenvolvido pela historiografia brasileira e, portanto, limitaremos apenas a relatar brevemente a seqüência dos fatos principais que compuseram essa questão entre os anos de 1873 e 1875.

O episódio da suspensão do padre Almeida Martins, em janeiro de 1872, foi o primeiro fato concreto que poderíamos considerar como precedente da Questão Religiosa. A sentença da expulsão de ordem foi dada pelo Bispo do Rio de Janeiro D. Pedro Maria de Lacerda sob o argumento de que o padre era membro da maçonaria. Na realidade, a imprensa havia noticiado um discurso proferido pelo Padre Almeida Martins numa festa da Loja Maçônica.

Padres maçons existiram no Brasil por todo o século XIX sem que, no entanto, a Igreja tenha se dado ao trabalho de expulsá-los. A novidade que resultou no episódio é dada pela seguinte combinação de fatos: o ultramontanismo de Pio IX; a recente perda de Roma e dos Estados Pontifícios para os liberais italianos no processo de unificação da Itália; e a renovação que vinha se processando no episcopado brasileiro por conta de nomeações de bispos ultramontanos em substituição a bispos mais inclinados às posições liberais ou alinhadas com o poder civil.

---

<sup>29</sup> VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 1980, p. 210.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 210.

Em 1873 encontra-se à frente da Diocese de Olinda o Bispo D. Vital Maria Gonçalves de Oliveira, um jovem de 29 anos cuja formação eclesiástica se deu na Europa, entre 1862 e 1869, e que desembarcou no Brasil com a declarada disposição de fazer valer em sua diocese as orientações apostólicas provindas de Roma, mesmo que não tivessem recebido o beneplácito imperial. Em 16 de janeiro deste ano, o recém nomeado Bispo de Olinda, interditou a Irmandade do Santíssimo Sacramento da Freguesia de Santo Antônio pelo fato desta, alegando impossibilidade legal, ter se recusado a expulsar de suas fileiras um membro da maçonaria, conforme havia exigido em forma de ultimato o jovem bispo. A interdição, nesse caso, se aplicava apenas à atividade religiosa da dita irmandade, uma vez que esta permanecia no gozo de suas prerrogativas temporais que incluía o controle dos seus bens materiais.

A decisão de D. Vital colocou o Estado imperial em posição muito delicada. A Igreja Católica condenava a maçonaria e punia os católicos maçons com a excomunhão, mas as irmandades religiosas eram organizações de direito civil, e se o Estado apoiasse a decisão do bispo sob pretexto de defender a Igreja de Estado, conforme rezava a Constituição, estaria se desautorizando perante a mesma.

A argumentação de D. Vital é contundente ao desnudar a contradição existente na doutrina do beneplácito imperial, de acordo com Roque Spencer Maciel de Barros:

Se o Estado fez da religião católica a crença oficial do País, raciocina o bispo, é porque a considera verdadeira e, considerando-a verdadeira, não pode sustentar a doutrina do beneplácito, que é por ela condenada. E desde que sustente, cai necessariamente em contradição admitindo ao mesmo tempo a infalibilidade e a falibilidade do Papa, a infalibilidade e falibilidade do Imperador. Segundo a interpretação dos regalistas, argumenta D.Vital, 'se supõe o Papa infalível, porque assim o ensina a crença Católica, e se supõe ao tempo falível, pois se conhece a possibilidade de erro em suas Constituições; se supõe o Imperador falível porque assim o exige a fé Católica, e infalível porque se lhe atribui o direito de julgar, sem apelo nem agravo, as Constituições Pontificias'.<sup>31</sup>

Em 25 de março do mesmo ano o Bispo do Pará, D. Antônio de Macedo Costa, seguiu o mesmo caminho de D. Vital proibindo os maçons de participarem das irmandades e confrarias religiosas a não ser que abjurassem da maçonaria. Sob as irmandades pesou a ameaça de suspensão de todas as atividades religiosas, caso resistissem, e aos maçons, além da excomunhão, pesou a negação do direito de sepultura. Em 23 de maio a Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado emitiu um parecer que acusava D. Vital de ter

---

<sup>31</sup> BARROS, 1997b, p. 342.



extrapolado suas funções eclesiásticas ao adentrar em terreno de competência do poder civil interditando as irmandades e, como agravante, de ter condenado a legitimidade do beneplácito e do recurso à coroa <sup>32</sup>. Em três de junho o Conselho de Estado deliberou pela responsabilidade do Bispo de ambas as acusações e deu um mês para que o mesmo levantasse os interditos, mas este se recusou a declinar de sua posição inicial e ainda a afirmou em tom mais enfático do que antes:

Ou o governo do Brasil declara-se acatólico, ou declara-se católico. Se acatólico, alui-se totalmente o único fundamento plausível em que se baseia o seu direito de definir nesta questão religiosa. Se católico, então por esta mesma razão cumpre confessar que não deve, nem pode nela envolver-se. <sup>33</sup>

Fato idêntico ocorreu com o Bispo do Pará, D. Macedo Costa, em nove de agosto, que reagiu do mesmo modo que D. Vital negando-se a levantar o interdito que aplicara às irmandades.

Ambos os bispos foram presos e julgados enquanto ocorria, à parte, uma atabalhoada negociação entre o Governo Imperial e a Sé Romana em meio a qual Pio IX promete o levantamento dos interditos caso os bispos sejam libertados.

Em 17 de setembro de 1875 o Imperador concede anistia aos bispos e no ano seguinte Pio IX dirige aos bispos a Encíclica *Exortae in ista ditione* em que afirma que o levantamento dos interditos não significava que as condenações aos maçons perderam efeito, pois sob estes continuava a pesar a pena de excomunhão.

A nova encíclica do Papa deixava as coisas como estavam e indicava que o regime de união entre Estado e Igreja era impossível uma vez que ambas as partes não demoviam de suas irreconciliáveis posições.

No final do Império avançaram os debates sobre a Instrução Pública Obrigatória, tão brilhantemente defendida por Rui Barbosa em seu parecer sobre a matéria <sup>34</sup>. Nesse contexto a Igreja Católica, apesar do catolicismo continuar sendo a religião oficial, se viu atingida porque a questão que se colocava inerente à tese de uma instrução obrigatória era do Estado se impor à família, que segundo a doutrina católica seria a instância responsável pela educação juntamente com a Igreja, ao obrigá-la a enviar suas crianças à escola pública.

---

<sup>32</sup> BARROS, 1997b, p. 345 e 346

<sup>33</sup> Ibid., p. 349.

<sup>34</sup> BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública. In: **Obras Completas de Rui Barbosa** (vol. X, 1883, tomo I). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1947.

Com relação ao Ensino Religioso nas escolas públicas, a Reforma da Instrução Pública de 1879 assinalou o que poderíamos definir como uma derrota da posição da Igreja Católica em se comparando com a situação até então vigente em que a educação cristã permeava a educação em si, conforme podemos perceber no texto da lei anterior:

(...) art. 6: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, proporções, as noções, mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a historia do Brasil (...) <sup>35</sup>.

Vejamos agora o novo texto legal produzido pela Reforma:

Art. 4º: O ensino religioso nas escolas primarias de 1º grau do município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita (...).

Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (...)

Art. 9º (...) Parágrafo 8º: Os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso. <sup>36</sup>

Percebemos que o Ensino Religioso ou “instrução religiosa”, conforme era chamada na época, aparece no texto da Reforma com importância bem diminuída na medida em que se constitui em disciplina facultativa num contexto em que se reconhece a existência de alunos “acatólicos”, ao passo que no texto anterior falava-se em doutrina da “religião católica e apostólica”.

## 1.4 – Estado Laico e Catolicismo na Primeira República.

A Proclamação da República é, com certa freqüência, encarada com ressentimento por católicos que a entendem como a expressão acabada do “laicismo”. Nesse caso o termo laicismo é empregado em sentido pejorativo na medida em que vinculado a uma ideologia

<sup>35</sup> BRASIL (Império do). Documentos complementares do (15 outubro 1827). In: BONAVIDES; AMARAL, 1996, pág. 142.

<sup>36</sup> O PROJETO DE REFORMA DA INSTRUÇÃO PUBLICA DE LEÔNCIO DE CARVALHO, nº. 7247 de 19/04/1879. Apud BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: **Obras Completas**, vol IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

anti-clerical e anti-religiosa. Laicismo costuma também ser empregado como sinônimo de liberalismo, racionalismo, evolucionismo, positivismo e materialismo.

No entanto, apesar das críticas católicas ao laicismo republicano, dois fatos não podem ser negados: primeiro, apesar do peso simbólico da separação Estado/Igreja, como marco da derrota da Igreja Católica, é importante notar que esta se viu livre do controle do Estado e pôde dedicar-se ao enquadramento do clero e de seus ministros, o que antes era impossível pela exigência do “placet” imperial para validar as leis apostólicas que provinham de Roma; segundo, as leis de secularização que foram objeto de negociação por mais de um ano entre o episcopado representado por D. Macedo Costa - o mesmo da “questão religiosa” e agora arcebispo da Bahia e primaz do Brasil - e o Governo Republicano representado pelo Ministro da Fazenda Rui Barbosa, poderiam ter sido muito piores para a Igreja.<sup>37</sup>

O estado de ânimo dos bispos católicos com o fim do regime do padroado foi assim relatado por Sérgio Lobo Moura e José Maria Gouvêa Almeida, na contribuição que fizeram à História Geral da Civilização Brasileira:

Na complexa situação criada com a proclamação da República, esta aparece ao episcopado brasileiro ao mesmo tempo como uma salvação e uma ameaça. Desde o início, os bispos saudaram a República como uma libertação para a Igreja do pesado jugo que até então vinha suportando no Brasil, em decorrência do regime do padroado (...)<sup>38</sup>.

O processo de romanização do clero e da Igreja Católica brasileira, ou seja, de centralização a partir da orientação direta da Sé Romana, foi, conforme afirmamos, desbloqueado com o fim do regime do padroado. Tornou-se impossível repetir situações como as que presenciávamos durante o Império em que o clero apresentava-se dividido diante de questões vitais para a Cúria Romana, como ocorreu no caso do projeto de lei sobre o celibato clerical do Padre Feijó e em tantos outros momentos em que a proeminência do Estado sobre a Igreja se colocou. Essa nova realidade de uma Igreja centralizada, obviamente assustava os republicanos que certamente percebiam que a fraqueza da Igreja brasileira não esteve associada à falta de prestígio popular e sim à sua desarticulação política, e que um novo enfrentamento do tipo do que se assistiu no episódio da prisão dos bispos, não teria o mesmo resultado. Talvez seja esse temor que tenha movido o Governo Provisório a impor limites ao clero cerceando-o de direitos políticos, conforme observamos no decreto nº. 119-A de 17 de fevereiro de 1890 e no projeto da nova Constituição tornado público em 22 de junho de 1890.

<sup>37</sup> MOURA, Sérgio Lobo; ALMEIDA, José Maria Gouvêa. A Igreja na Primeira República. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo III, v. 2, livro 9, 1997, p. 327.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 325.

As apreensões do clero católico para com o projeto da Nova Constituição, justificavam-se pelas medidas que este propugnava:

(...) sujeição dos bens da Igreja à lei de ‘mão morta’, reconhecimento e obrigatoriedade do casamento civil, laicização do ensino público, secularização dos cemitérios, proibição de subvenções oficiais a qualquer culto religioso, proibição de se abrirem novas comunidades religiosas, especialmente da Companhia de Jesus, inelegibilidade para o Congresso de clérigos e religiosos de qualquer confissão.<sup>39</sup>

O episcopado brasileiro havia, pouco antes do anúncio do projeto de Constituição, se pronunciado em tom bem mais conciliador que duas décadas antes o fizeram D. Vital e de D. Macedo Costa. O tom de confronto e de condenação que observamos nos documentos pontifícios do século XIX foi substituído por um aceno, embora condicional:

Basta que o Estado fique na sua esfera. Nada tente contra a religião. Não só é impossível, nesta hipótese, que haja conflitos, mas, pelo contrário, a ação da Igreja será para o Estado a mais salutar, e os filhos dela, os melhores cidadãos, os mais dedicados à causa pública, os que derramarão mais de boa mente o seu sangue em prol da liberdade da pátria. Ah! Não se consigne, pois, na Carta Constitucional da república brasileira uma palavra que ofender possa a liberdade da consciência religiosa do país que é na sua quase totalidade Católica Apostólica Romana (...). É o que esperamos para que se evitem o funesto flagelo das dissensões religiosas, a desunião profunda dos espíritos, nesta quadra melindrosa.<sup>40</sup>

A resposta do Governo Provisório e dos republicanos de modo geral foi também a de conciliar os interesses, mas sem comprometer a identidade do Estado laico. No texto final da Constituição abriram mão de tocar nas propriedades e nos direitos políticos do clero e de proibir o estabelecimento de novas comunidades religiosas no país, porém mantiveram a inelegibilidade para o clero regular (ordens religiosas). As demais medidas do projeto ficaram mantidas, mas,

Algumas medidas, cuja ratificação era inevitável em virtude do que então se considerava a própria natureza do Estado Liberal, foram mais tarde reinterpretadas num sentido acomodatório, favorável aos interesses da Igreja: assim foi possível à Igreja Católica receber subvenções da administração pública, durante o primeiro período republicano, a título de ajuda a obras de beneficência.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 327.

<sup>40</sup> O EPISCOPADO BRASILEIRO AO CLERO E AOS FIÉIS DO BRASIL, Tip.a vapor de Jorge Seckler & Comp., S.Paulo, 1890, pág. 84 s. Apud: MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 326.

<sup>41</sup> MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 327 e 328.

De acordo com o texto constitucional, a educação religiosa não teria possibilidade de existir na escola pública pelo caráter laico do Estado e do ensino. Porém, o caráter federativo do Estado brasileiro permitiu que a Igreja, através de negociações regionais, conseguisse inscrever o Ensino Religioso em algumas constituições estaduais a partir da segunda década do século XX.

O tom conciliador da hierarquia católica brasileira encontra respaldo na Santa Sé, segundo Moura e Almeida, conforme observamos neste excerto:

(...) Mas os fatos pouco posteriores sugerem que a política de conciliação efetuada pelo episcopado tenha sido admitida, senão patrocinada pela Santa Sé: o reconhecimento diplomático do regime pelo Vaticano em 1890, a elevação em 1901 de sua representação diplomática no Rio de Janeiro à categoria de nunciatura, e sobretudo, em 1905, a criação do primeiro cardinalato brasileiro e primeiro também da América Latina (...) são marcas inequívocas de boa vontade em relação ao regime, sinais de consentimento à política de conciliação levada à efeito pela hierarquia.<sup>42</sup>

No final do século XIX, a Igreja Católica continua a fazer condenações, porém muda de alvos. A maçonaria e o liberalismo eram os alvos do passado, o socialismo e o modernismo são os do presente. O que se efetuou na realidade foi uma mudança na opção de classe por parte da Igreja: condenava a burguesia, suas manifestações e expressões políticas, quando estava alinhada com a aristocracia rural e com as reminiscências feudais; condena agora o proletariado, suas manifestações e expressões políticas e organizativas<sup>43</sup>, por estar alinhada à burguesia.

O combate contra o modernismo foi expressão das contradições da Igreja junto a sua própria base, conforme expressava Pio X:

E o que exige que sem demora falemos, é antes de tudo que os fatores do erro já não devem ser procurados entre inimigos declarados; mas, o que é muito para sentir e recear, se ocultam no próprio seio da Igreja, tornando-se destarte tanto mais nocivos quanto menos percebidos. Aludimos, Veneráveis Irmãos, a muitos membros do laicato católico e também, coisa ainda mais para lastimar, a não poucos do clero que, fingindo amor à Igreja e sem nenhum sólido conhecimento de filosofia e teologia, mas, embebidos antes das teorias envenenadas dos inimigos da Igreja, blasonam, postergando todo o comedimento, de reformadores da mesma Igreja; e cerrando ousadamente fileiras se atiram sobre tudo o que há de mais santo na obra de Cristo, sem pouparem sequer a mesma pessoa do divino

<sup>42</sup> MOURA; ALMEIDA, 1997, pág. 328.

<sup>43</sup> LEÃO XIII. **Carta Encíclica *Rerum Novarum***. Roma: 15 de maio de 1891, Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_15051891\\_rerum-novarum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html)>, acesso em: 07/02/05.

Redentor que, com audácia sacrílega, rebaixam à craveira de um puro e simples homem.<sup>44</sup>

Os denominados modernistas foram identificados na carta encíclica *Pascendi Dominici Gregis* como reformadores da Igreja Católica que pretendiam tirar desta a essência divina dada pela revelação e, ao assim proceder, igualá-la às demais religiões criadas pelo homem. O “remédio”, segundo Pio X, seria a Igreja se armar contra esse inimigo interno através das proibições aos livros modernistas<sup>45</sup> e do maior controle ideológico do clero. Esse controle deveria iniciar com os jovens aspirantes ao sacerdócio, ainda no interior dos seminários, e estender-se para todo o clero e o laicato, através de uma educação rigorosa na qual ocuparia lugar de destaque a filosofia escolástica de Santo Tomás de Aquino.

Nesse novo quadro a Igreja Católica atuaria em duas frentes: de um lado buscando atrair o proletariado católico para associações católicas, demarcando território com os revolucionários socialistas, e de outro buscando atrair para suas fileiras jovens intelectuais da elite visando constituir uma inteligência leiga que demarcasse terreno com os inimigos modernistas. Nessa segunda frente objetivava-se organizar um setor intelectual que pudesse representar a voz da Igreja junto ao Estado e às elites, no sentido de uma renovação moral da sociedade. No caso brasileiro, em função do caráter agrário de nossa economia e do conseqüente predomínio das oligarquias agrárias - a despeito de um limitado processo de industrialização que encetava na vida política do país um pequeno proletariado e parcela da pequena burguesia insatisfeita com o regime oligárquico - os resultados na segunda frente foram muito mais percebidos.

Um fato que marcou a iniciativa da Igreja Católica no Brasil, de acordo com a orientação de Leão XIII, foi a edição de uma Carta Pastoral em oito de abril de 1916 pelo Bispo D. Sebastião Leme, Primaz do Brasil. A conclamação ali contida acabou repercutindo, anos depois, em 1921, na fundação do jornal *A Ordem* e, em 1922, no *Centro D. Vital*, ambos por iniciativa de um jovem recém convertido Jackson de Figueiredo. O *Jornal* passou a ser porta voz do *Centro* e funcionou como um catalisador da intelectualidade católica no período anterior à Revolução de 1930. No período imediatamente posterior cumpriu um papel de linha de frente nas conquistas que os católicos obtiveram durante o Governo Provisório de Getúlio

---

<sup>44</sup> PIO X. **Carta Encíclica *Pascendi Dominici Gregis***. Roma: 8 de setembro de 1907. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_x/encyclicals/documents/hf\\_p-x\\_enc\\_19070908\\_pascendi-dominici-gregis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis_po.html)>, acesso em: 07/05/05.

<sup>45</sup> *Ibid.* Após a separação entre a Igreja e o Estado, na vigência de regimes de democracia liberal, a Igreja não pode pensar em proibição de fato, mas em censura e condenação para que os católicos não leiam tais livros. Nesse ponto a encíclica é minuciosa e conclama as autoridades católicas a que denunciem ao Vaticano as obras que estas considerem como contaminadas pela filosofia modernista.

Vargas (1930-1934) e no processo constituinte que resultou na Constituição de 1934, porém não mais sob a liderança de Jackson de Figueiredo que faleceu prematuramente em 1928, mas de Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Atayde.

Sobre a importância da atuação de Jackson de Figueiredo, Tristão de Atayde escreveu: “A partir da conversão de Jackson de Figueiredo (...) houve um surto crescente de expansão do catolicismo entre as elites intelectuais, como até então nunca houve em qualquer momento de nossa história.”<sup>46</sup>

As duas primeiras décadas do século XX marcaram a aparição do proletariado industrial na cena política brasileira através de greves e manifestações. Era uma classe operária em grande parte composta de estrangeiros, principalmente italianos. Seu movimento inseria-se num estágio de afirmação da independência política e organizativa da classe nos mesmos moldes que o proletariado europeu havia experimentado durante e após o movimento cartista na metade do século XIX. Porém, a tarefa de construção de um partido próprio não se colocou em função de suas direções serem constituídas quase que exclusivamente por anarco-sindicalistas que condenavam a organização partidária por entendê-la como uma forma de reprodução da autoridade que estes tanto condenavam. Por isso, suas bandeiras voltavam-se prioritariamente para as questões trabalhistas. A analogia com a Inglaterra de antes do movimento cartista pode ser buscada não apenas no fato de que o proletariado ensaiava seus primeiros passos, mas também na inexistência de uma legislação trabalhista. As experiências do proletariado brasileiro não eram novas, portanto, se considerarmos as experiências vivenciadas pelo proletariado europeu no século anterior. Assim como também não eram originais as correntes políticas que atuavam no interior do movimento operário brasileiro e as divergências que fundamentavam as dissensões. Divergências que foram acentuadas após a greve geral de 1917 não apenas sob o impacto do resultado do movimento grevista, mas, sobretudo, da Revolução Russa do mesmo ano que produziu no movimento operário de todo o mundo um deslocando de amplos setores, tanto anarquistas quanto ligados à social democracia, para as fileiras dos partidos comunistas que se formavam pelo mundo afora, e que no Brasil teve como repercussão a fundação do Partido Comunista do Brasil em 1922.

A década de 1920 marcou a aparição dos setores médios urbanos, aquilo que poderíamos chamar de pequena burguesia, cujos anseios foram expressos em grande parte pelo movimento dos tenentes, cujo objetivo programático principal era pôr termo ao regime

---

<sup>46</sup> LIMA, Alceu de Amoroso. O Catolicismo no Brasil. In: Enciclopédia Delta Larousse, vol.IV, Rio de Janeiro, Ed. Delta, 1964, p. 1871. Apud: MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 341.

oligárquico através da reforma das instituições republicanas, principalmente do sistema eleitoral.

O ano de 1922 foi marcado por três fatos significativos que expressam a articulação de forças políticas e sociais daquele momento histórico e que repercutiram nos embates dos anos trinta, a saber: a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista e a Criação do Centro D. Vital.

No plano internacional ocorria uma intensa polarização ideológica: o movimento revolucionário desencadeado pela crise aberta com a Primeira Guerra e que levou à vitória da Revolução Russa, não obteve o sucesso imediato e contagiante que os dirigentes da Internacional Comunista esperavam. O insucesso da revolução operária na Alemanha em 1918, aliado às outras frustrações que o proletariado experimentou pela Europa afora, possibilitou que a burguesia européia superasse o momento inicial de perplexidade e se rearmasse. As manifestações mais radicalizadas dessa reação contra-revolucionária puderam ser observadas no nazismo de Hitler e no fascismo de Mussolini, porém outras expressões foram observadas por todo o mundo.

Em 1929, a Igreja Católica deu dois passos que devemos considerar como de suma importância em função de nosso objeto de pesquisa: a assinatura do Tratado de Latrão, que pôs fim à ‘questão romana’<sup>47</sup>, entre o Papa Pio XI e Mussolini, fato que por si só denunciava a proximidade ideológica entre ambos; e a edição de uma carta encíclica específica sobre a educação, a *divini illius magistri*, que se chocava com a laicidade do ensino colocado em prática tanto nos diferentes regimes liberais quanto na União Soviética.

## 1.5 – Os Embates da Década de 1930.

A Revolução de 1930 exprimiu a vitória da burguesia industrial e dos setores médios contra a república oligárquica que havia orientado sua política econômica e os recursos financeiros do Estado para atender os interesses dos latifundiários exportadores de café. Porém, é importante notar que a derrota da oligarquia cafeeira ocorreu como reflexo direto e imediato da derrocada econômica dessa fração burguesa em função da retração do mercado

---

<sup>47</sup> A Questão Romana foi a denominação dada ao impasse diplomático criado entre a Igreja Católica e o governo italiano de Victor Emanuel, após a unificação da Itália e a incorporação dos Estados Pontifícios ao novo reino em 1870. Os papas (Pio IX, Leão XIII, Pio X e Pio XI) declaravam-se em cativeiro e não reconheciam a legitimidade do Estado italiano.



externo no contexto da grande depressão que se seguiu ao “Crack” da Bolsa de Nova York em 1929.

Abre-se, a partir então, um processo de reorganização do Estado com a concorrência de vários segmentos expressando interesses de classe distintos, no entanto, o pequeno proletariado industrial encontra-se, de certa forma, desarticulado sob o impacto de derrotas que experimentou no final da segunda década do século XX, a despeito da fundação do Partido Comunista. Por isso, não notaremos em todo o processo da Revolução de 1930, cujo delineamento de posições e disputas ideológicas se estende até o coroamento do processo constituinte com a elaboração da Constituição de 1934, uma ação mais efetiva do proletariado através de suas organizações. O embate político e ideológico, pelo menos no que diz respeito à educação, se dá entre liberais e católicos, entre ensino laico e ensino religioso, entre escola nova e escola católica.

Imediatamente após a Revolução de 1930, no contexto do processo aberto a partir do estabelecimento do Governo Provisório e da promessa de institucionalização através de uma nova carta constitucional, a Igreja percebeu que estava dada a possibilidade de reverter algumas adversidades que havia experimentado em 1891. O anticlericalismo dos primeiros tempos da república havia esmorecido e a aproximação entre o clero e as oligarquias já estava ocorrendo de fato nos Estados. De lado a lado as animosidades haviam se abrandado e o liberalismo e a maçonaria, conforme já registramos, não eram mais os inimigos principais da Igreja Católica. Ambos, Igreja e grandes proprietários, temiam as chamadas “classes perigosas”, o proletariado e a pequena burguesia radical que se expressava, sobretudo, no movimento dos tenentes. Nessa perspectiva, as propostas de extensão do ensino público ensejadas pelos auto denominados “pioneiros da educação” não eram bem-vindas.

O ano de 1931 foi marcado por grandes mobilizações lideradas pela cúpula da Igreja Católica em articulação com o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Eram mobilizações católicas revestidas de caráter oficial pelo apoio que receberam do Estado. Podemos observar essas mobilizações em dois momentos marcantes:

1 – Em 31 de maio a imagem de Nossa Senhora da Aparecida chega ao Distrito Federal para uma procissão comemorativa na qual participaram o presidente Getúlio Vargas, seu ministério e todo o corpo diplomático. Essa santa havia sido, a 16 de julho de 1930, declarada padroeira do Brasil pelo Papa Pio XI.

2 – No dia 12 de outubro ocorreu uma nova manifestação, desta vez para inauguração da estátua do Cristo Redentor no alto do Corcovado com a presença de todos os 45 bispos católicos do Brasil e o Presidente da República acompanhado de todo o seu ministério.

A importância dessas manifestações, em função do contexto em que ocorriam, ficou assim registrada por uma biógrafa do Cardeal D. Sebastião Leme:

Mas havia outro motivo para a enorme concentração de forças católicas planejada pelo Cardeal. O país refazia-se mal do abalo terrível provocado pela Revolução de 30. Germens de discórdia política debilitavam-no. Surdos perigos o ameaçavam. A fisionomia da República Nova – como se intitulara o regime instaurado pela revolução – mantinha-se enigmática, numa época em que a idéia comunista fermentava nos países da América. Não se podia prever o que o futuro reservava para o Brasil. De Qualquer modo, haveria uma renovação dos moldes políticos e legislativos, em que a Igreja deveria influir, em nome da imensa maioria católica do país.

Uma grande concentração de elementos católicos na Capital da república, em momento assim decisivo, valeria por uma demonstração de força moral, perante os poderes públicos ainda hesitantes entre correntes diversas. E valeria ainda como uma oportunidade de despertar a consciência católica aos seus deveres cívicos. Essas circunstâncias providenciais não escapavam ao consumado senso político de D. Sebastião.<sup>48</sup>

O próprio D. Leme, imediatamente após as mobilizações de maio em homenagem a Nossa Senhora Aparecida, expressou os objetivos das manifestações:

Que os responsáveis pelo país não dêem crédito aos observadores superficiais que só nos julgam capazes de defendermos os nossos direitos ao perfume das flores que ajardinam os altares ou das flores de retórica que trescalam em nossas assembléias.

Enganam-se! Para defender os direitos de Cristo, sabemos também sair às ruas e cerrar fileiras junto às urnas.<sup>49</sup>

A proposição de formação de um partido católico foi lançada em vários momentos desde a crise da prisão dos Bispos, em 1873: em 1890, no momento da separação entre a Igreja e o Estado; em 1915, pelo poeta Carlos de Laet; em 1922, por Jackson de Figueiredo que foi demovido da idéia por D. Leme e que, ao invés, fundou o Centro D. Vital. A idéia não proliferou pela resistência da cúpula da Igreja Católica brasileira que optara, desde a Proclamação da República, pelo caminho da negociação com o Estado ao invés do confronto aberto. D. Leme entendia que seria incoerência dos católicos proclamarem-se “partido”, que significa “parte”, uma vez que “católico” significa “universal”<sup>50</sup>.

A promessa de D. Leme de mobilizar o eleitorado católico, de “cerrar fileiras junto às urnas”, materializou-se através da conformação da Liga Eleitoral Católica, uma articulação

<sup>48</sup> SANTO ROSÁRIO Irmã Maria Regina do. **O Cardeal Leme (1882-1942)**, Rio de Janeiro: J. Olympio, 1962, p. 227-228. Apud : MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 296.

<sup>49</sup> MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 297.

<sup>50</sup> Ibid., p. 302-304.

suprapartidária, conforme a proposição do Cardeal, que apoiava candidatos de qualquer partido desde que se comprometessem com seu programa resumido em dez pontos:

- 1º - Promulgação da Constituição em nome de Deus.
- 2º - Defesa da indissolubilidade do laço matrimonial, com a assistência às famílias numerosas e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso.
- 3º - Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas, secundárias e normais da União, do Estado e dos municípios.
- 4º - Regulamentação da assistência religiosa facultativa das classes armadas, prisões, hospitais, etc.
- 5º - Liberdade de sindicalização, de modo que os sindicatos católicos, legalmente organizados, tenham as mesmas garantias dos sindicatos neutros.
- 6º - Reconhecimento do serviço eclesialístico de assistência espiritual às forças armadas e às populações civis como equivalente ao serviço militar.
- 7º - Decretação de legislação do trabalho inspirada nos preceitos da justiça social e nos princípios de ordem cristã.
- 8º - Defesa dos direitos e deveres da ordem social.
- 9º - Decretação da lei de garantia da ordem social contra quaisquer atividades subversivas, respeitadas as exigências das legítimas liberdades políticas e civis.
- 10º - Combate a toda e qualquer legislação que contrarie, expressa ou implicitamente, os princípios fundamentais da doutrina católica.<sup>51</sup>

No momento mesmo da inauguração do Cristo Redentor, aproveitando o fato de estar ali reunido todo o episcopado brasileiro, D. Sebastião Leme procedeu à entrega ao presidente Getúlio Vargas da pauta de reivindicações católicas para a futura Constituição.

Antes mesmo das grandes manifestações católicas de 1931, a Igreja já havia marcado um ponto decisivo a 30 de abril quando foi assinado o decreto que permitia o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter facultativo. A Igreja havia incumbido o padre jesuíta Leonel Franca de negociar a matéria com o Ministro da Educação Francisco Campos e a resposta veio em apenas quinze dias, através do decreto, embora não tenha sido exatamente o que a Igreja pretendia inicialmente, pois esta pretendia um Ensino Religioso obrigatório e o Decreto o estabeleceu facultativo<sup>52</sup>.

A implantação do Ensino Religioso nas escolas primárias resolvia o problema da Igreja de dificuldade de acesso às camadas populares, uma vez que as escolas secundárias eram, em sua ampla maioria, pertencentes a esta, o que garantia seu acesso privilegiado aos filhos das classes abastadas.

A contrapartida aos católicos encontrou sua maior expressão no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, redigido por Fernando Azevedo e assinado por

<sup>51</sup> MOURA; ALMEIDA, 1997, p. 306.

<sup>52</sup> Ibid., pág. 300.

intelectuais das várias artes. Esse manifesto foi motivado pela tentativa do Governo Provisório de costurar um acordo entre os católicos e os escolanovistas que expressasse os ideais educacionais da Revolução, durante a Conferência Nacional de Educação de 1931<sup>53</sup>. O acordo não ocorreu e as posições se exacerbaram a partir deste momento.

Com relação aos pioneiros não são raras as caracterizações e nem os rótulos pretendendo defini-los como um grupo ideologicamente coeso, uma vez que entre os signatários do Manifesto figuram desde os liberais - aliás esse é o rótulo mais comumente utilizado para designá-los – até os comunistas.

As proposições básicas do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova eram: obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o que implicava na responsabilidade do Estado pela implantação de um sistema de ensino; articulação do ensino com as necessidades da nova realidade criada pela sociedade industrial; escola única para todos e sem distinção de sexo; e laicidade. Estas proposições refletiam a existência de dois componentes que, segundo o historiador da educação Jorge Nagle<sup>54</sup>, animavam os educadores naquele momento, a saber: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

Para o nosso estudo importa, sobretudo, a forma como o Manifesto rejeita o Ensino Religioso na escola pública:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.<sup>55</sup>

O Manifesto, e o movimento dos pioneiros, não transcendiam o terreno do liberalismo, e por isso foi definido ideologicamente como liberal, mas, dadas as condições brasileiras de então, assumiam um caráter totalmente inovador que deixavam as classes dominantes apreensivas e que atraía a ira da Igreja Católica que se manifestava sobre a questão educacional através do “laicato”, a sua intelectualidade, organizado principalmente no Centro D. Vital, cuja contundência e teor das críticas podemos observar no trecho a seguir:

De um lado, temos os retrógrados, os apegados ao feiticismo das formulas arcaicas, os maníacos da laicidade integral do ensino, que defendem a todo transe o espírito que presidiu aos quarenta anos de pedagogia republicana,

<sup>53</sup> CURY, C.R.J. **Ideologia e Educação: Católicos e Liberais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1986, p. 23.

<sup>54</sup> NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, tomo III, vol. 2, p. 262-266.

<sup>55</sup> AZEVEDO, Fernando – Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXXIV, Brasília: INEP, nº. 79 jul./set., 1960, p. 115.

com o seu pragmatismo, o seu tecnicismo árido, a sua obsessão mimetista, o seu desdém pela realidade, o seu desrespeito pela sociedade em que viveu, pela infância que pretendem educar, pela nacionalidade que deveriam ser os mandatários, mas de que são realmente meros torcinários.

Esses bafejados pelo sopro oficial, tendo à sua disposição os cofres públicos, pondo e dispondo, entre quatro paredes, na reclusão propícia dos concluíos misteriosos, constituem um corpo diminuto, mas coeso, disciplinado, obedecendo cegamente a doutrina de um só autor, o inevitável Dewey (*Homines unius libri...*), e impondo dogmaticamente as deliberações e a sua orientação a todo o ensino público e, já agora, ao que pretendem, à própria Constituição em projecto.

De outro lado, os insatisfeitos com a experiência das quatro décadas passadas, os realistas, os prudentes, os defensores do Brasil inteiro, os catholicos que aspiram a uma educação integral, os nacionalistas de todos os matizes e mesmo os liberaes, que compreenderam o que há de abusivo e tyrannico na laicidade obrigatória do ensino público que opprime a consciência religiosa de catholicos ou protestantes, judeus ou mero espiritualistas, para satisfazer apenas ao sectarismo de alguns anticlericaes e atheu ou a massa amorpha dos indifferentes.

Deste lado está a maioria, sem dúvida (...) <sup>56</sup>.

Afirmamos anteriormente que o movimento operário vivia um processo de refluxo, o que atenuava o impacto da fundação do Partido Comunista do Brasil e que certamente limitava a influência das proposições revolucionárias no quadro da reforma do Estado que se operava após 1930. Porém, os reacionários, entre estes os católicos, costumavam atribuir aos comunistas as proposições que apontavam para a defesa de direitos ou de participação popular, assim como a defesa da laicidade era apresentada como obra de ateus. Se levarmos a sério esses rótulos, seremos obrigados a concluir que os comunistas eram detentores de força tamanha a ponto de colocar realmente em risco a ordem capitalista no Brasil. Aliás, o próprio Partido Comunista andou iludido com essa questão, vide a Intentona Comunista de 1935.

Outro aspecto da argumentação da Revista “A Ordem” no combate à laicidade e que nos chama a atenção, é a menção a várias denominações ou filosofias religiosas, tais como “judeus, protestantes e meros espiritualistas”. Como se os católicos estivessem dispostos a defender os direitos desses grupos, contrastando com as inúmeras manifestações dos Papas (encíclicas, alocações, etc., desde o Concílio de Trento no século XVI até aquele momento) que condenavam as “religiões falsas”. Porém, esta possibilidade não deve ser levada em conta uma vez que a Igreja está envolvida numa empreitada de reconquista do terreno perdido e não pode se dar ao luxo de desperdiçar munição. Por outro lado, a Revista é importante na estratégia da Igreja Católica brasileira, mas não é sua porta-voz oficial, podendo, portanto, estar mais a vontade para utilizar recursos retóricos do que o episcopado.

---

<sup>56</sup> MOBILIZEMO-NOS, A Ordem, dezembro, 1932, pág. 404. Apud CURY, 1986, p. 133.

Sobre as diferenças entre católicos e pioneiros, é importante ver como Carlos Roberto Jamil Cury sintetiza esta questão:

A cosmovisão católica defende uma ‘filosofia integral’ em que os pressupostos ético-religiosos deverão ser aplicados sobre o Estado e as instituições da sociedade civil, de modo normativo. Enquanto isto, os Pioneiros embasarão seus pressupostos em vista de uma nova ordem em torno do papel do Estado, como mediador entre as necessidades emergentes e o ‘novo espírito’ da época. Se para os primeiros, o povo católico de certo modo é a Nação, para os segundos, o Estado é a Nação.<sup>57</sup>

O desfecho do embate foi a promulgação da Constituição de 1934 que encampou todos os dez pontos da Liga Eleitoral Católica inclusive a ampliação do Ensino Religioso para o ensino médio, conforme o seu artigo 153:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>58</sup>

Porém, em 1937, na Constituição que o governo Getúlio Vargas outorgou após o golpe do Estado Novo, livre das pressões que caracterizaram o processo constituinte de 1934, as concessões feitas à Igreja Católica foram retiradas e manteve-se apenas o Ensino Religioso, ainda assim com uma redação que atenuava a medida, conforme podemos perceber pela leitura do artigo 133:

O ensino religioso **poderá** ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (grifo nosso).<sup>59</sup>

Seria incorreto, no entanto, considerar o Golpe de Estado e a Constituição de 1937 como derrota da Igreja Católica, uma vez que o modelo de Estado que dali emergiu correspondia ao ideal de autoridade civil apregoada pela Igreja Romana que, diga-se de passagem, esteve muito próxima dos regimes totalitários de Mussolini e Hitler. Além do mais, a Igreja perdeu os privilégios constitucionais, mas manteve, e até aumentou, sua influência efetiva junto ao Governo e ao Estado.

---

<sup>57</sup> CURY, 1986, p. 130.

<sup>58</sup> ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (República dos), Constituição dos (16 de julho de 1934). In: BONAVIDES; AMARAL, 1996, p.320.

<sup>59</sup> ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (República dos), Constituição dos (10 de novembro de 1937). In: BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 238.

## 1.6 – Do Processo de Elaboração da L.D.B. de 1961 à Implantação de E.M.C .

No processo de redemocratização aberto com a queda de Getúlio Vargas e com o fim do Estado Novo, a Igreja Católica manteve sua posição anterior e até conseguiu modificar o texto constitucional substituindo a expressão “poderá”, conforme o texto de 1937, por “constitui disciplina dos horários das escolas oficiais”, conforme ficou inscrito na Constituição de 1946:

(...) art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (...).<sup>60</sup>

A Assembléia Constituinte de 1946 deixou as questões educacionais na dependência da elaboração de uma lei de diretrizes e bases cujo processo de discussão e debates arrastou-se até 1961. Nesse contexto veremos o velho embate dos anos trinta ser reeditado, mas como o Ensino Religioso nas escolas públicas já estava garantido pela Constituição, toda a artilharia católica concentrou-se em torno da questão da “liberdade de ensino”. Esse era o ponto chave de sua plataforma e consistia em exigir do Estado que parte do orçamento da educação fosse repassado para as escolas católicas sob a forma de subsídios ou de bolsas de estudo para que as famílias católicas não ficassem obrigadas a estudar na escola pública cuja forma de organização e preceito filosófico a Igreja condenava.

O Código de Direito Canônico de 1917 estabelecia que os católicos deveriam freqüentar escolas católicas, livres, portanto, da contaminação das escolas leigas que eram indiferentes à religião e que misturavam crianças de ambos os sexos. De acordo com essa convicção a encíclica *Divini Illius Magistri* de 1929 estabelecia:

Daqui resulta precisamente que a escola chamada neutra ou laica, donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação. De resto uma tal escola é praticamente impossível, porque de fato torna-se irreligiosa. Não ocorre repetir aqui quanto acerca deste assunto disseram os Nossos Predecessores, nomeadamente Pio IX e Leão XIII, em cujos tempos começou particularmente a dominar o laicismo na escola pública. Nós renovamos e confirmamos as suas declarações, (...) e juntamente as

<sup>60</sup> ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (República dos), Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). In: BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 286.

prescrições dos Sagrados Cânones pelas quais é **proibida aos jovens católicos a freqüência de escolas acatólicas, neutras ou mistas**, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não católicos, sem distinção, e só pode tolerar-se tal freqüência unicamente em determinadas circunstâncias de lugar e de tempo, e sob especiais cautelas de que é juiz o Ordinário (grifos nosso).<sup>61</sup>

A crítica que a *Divini Illius Magistri* fazia à escola laica, bem como a proibição ali contida, assentava-se na concepção de que a educação que deveria competir ao Estado seria apenas subsidiária àquela ministrada pela família e pela Igreja, conforme podemos ler na própria encíclica:

(...) E sendo necessário que as novas gerações sejam instruídas nas artes e disciplinas com as quais aproveita e prospera a convivência civil, e sendo para esta obra a família, por si só, insuficiente, daí vem a instituição social da escola, primeiramente, note-se bem, por iniciativa da família e da Igreja, e só mais tarde por obra do Estado. Por esta razão, a escola, considerada até nas suas origens históricas, é por sua natureza instituição subsidiária e complementar da família e da Igreja, e portanto, por lógica necessidade moral deve não somente não contraditar, mas harmonizar-se positivamente com os outros dois ambientes, na mais perfeita unidade moral possível, a ponto de poder constituir juntamente com a família e com a Igreja, um único santuário, sacro para a educação cristã, sob pena de falir no seu escopo, e de converter-se, em caso contrário, em obra de destruição.<sup>62</sup>

Essa concepção de educação pública, estatal, manifesta-se nos discursos parlamentares e nos artigos da intelectualidade católica, sobretudo nas páginas da revista Vozes de Petrópolis, nos anos que precederam a elaboração da Lei 4024/61 (L.D.B.), setenta anos após ter ocorrido a separação entre a Igreja e o Estado.

A encíclica, por um lado, revela uma visão de mundo da Igreja Católica que deseja o retorno ao *status quo* privilegiado do passado. Uma visão que poderíamos dizer anacrônica e feudal, mas, por outro lado, outros documentos pontifícios, principalmente a encíclica *Rerum Novarum* de Leão XIII escrita em 1891, revelam a sintonia com o contexto da era industrial ao posicionar-se ao lado das classes dominantes modernas, do capital e da forma de propriedade capitalista que sustenta a exploração da classe proletária. O anacronismo aparente de seu discurso ordeiro e de paz entre as classes é a forma encontrada para defender sua nova posição frente à luta de classes. Os sofismas contidos nos discursos parlamentares e nos artigos da intelectualidade católica fazem coro com a preocupação da burguesia relativamente

---

<sup>61</sup> PIO XI. **Carta-Encíclica *Divini Illius Magistri***. Roma: 31 de dezembro de 1929. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html)>, acesso em: 12/03/05.

<sup>62</sup> Ibid.



ao avanço das revoluções proletárias e populares, inserindo-se, portanto, no contexto da Guerra Fria e no espírito do “macartismo”.

A inversão de sinais operada pela lógica capitalista levou a que se denominasse “mundo livre” os países que recorriam a leis de exceção para legitimar a “caça às bruxas”, tal qual procedia a Comissão de Assuntos Americanos no Senado dos Estados Unidos da América ou a lei que caçou o registro do Partido Comunista do Brasil em 1948, ou ainda a que mantinha os sindicatos brasileiros ligados ao aparelho de Estado dentro do espírito corporativo do fascismo italiano. A mesma lógica era aplicada ao qualificar a escola pública como prática de monopólio pelo fato desta não aplicar a orientação católica de educação contida, sobretudo, na encíclica *Divini Illius Magistri*. Por isso os católicos contrapunham à escola pública a escola católica.

A elaboração da LDB de 1961 decorreu do fato da Constituição de 1946 restabelecer o princípio da descentralização que havia norteado a Constituição de 1934, que era um princípio apregoadado pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que já tivemos oportunidade de comentar anteriormente, e que havia sido abandonado pela Constituição centralizadora do Estado Novo, outorgada por Getúlio Vargas em 1937. Com essa nova orientação os sistemas de educação estaduais passam a carecer de diretrizes nacionais. Por isso que a própria Constituição manda proceder, por meio de lei complementar, à fixação de diretrizes e bases da educação nacional em cuja tarefa o Ministério da Educação, comandado por Clemente Mariani, deu procedimento de imediato nomeando uma comissão de educadores que produziu um projeto de lei. Uma vez elaborado o projeto e encaminhado ao Presidente da República Marechal Eurico Gaspar Dutra, este foi submetido à apreciação da Câmara no ano de 1947. No entanto, a urgência do primeiro momento deu lugar à letargia. Transcorreram dez anos para que o Ministério da Educação retomasse a iniciativa de dar seguimento à matéria que hibernava na Câmara dos Deputados.<sup>63</sup>

Em 1955, o deputado Carlos Lacerda desengavetou o projeto de 1947 e em 1957 o Ministro da Educação Clóvis Salgado, assessorado por uma comissão composta por Pedro Calmon, Lourenço filho, Almeida Junior, Faria Góes e Anísio Teixeira, apresentou à Câmara um substitutivo que não continha alterações significativas em relação ao que já tramitava, dando origem ao projeto 2.222-B/57. O Deputado Carlos Lacerda que havia ressuscitado o antigo projeto apresentou também um substitutivo de inspiração cristã, defendendo a

---

<sup>63</sup> AZEVEDO, Fernando de. Mais uma Vez Convocados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, Vol. XXXI. Abril-junho, nº. 54, 1959, p. 9.

liberdade de iniciativa particular e o direito da família de escolher a educação de seus filhos, sendo que ao Estado caberia a função subsidiária, esse substitutivo ganhou o nº. 2.222-C<sup>64</sup>.

Baseados nos princípios do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, surgiu novo documento em defesa do projeto de lei 2.222-B, que assim como há pouco mais de 25 anos também foi encabeçado por Fernando de Azevedo, porém subscrito por antigos signatários do primeiro manifesto, como Anísio Teixeira, Hermes Lima e Lourenço Filho, ao lado de intelectuais da nova geração como Florestan Fernandes e Sergio Buarque de Holanda. A posição ali contida era, em síntese, a da afirmação da educação obrigatória e gratuita, da educação democrática, na medida em que não diferenciava os educandos e se propunha a assegurar o acesso às oportunidades, e a educação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico. Dada a magnitude da tarefa, a realização de tais postulados,

(...) para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação.<sup>65</sup>

Em 21 de janeiro de 1960, a Câmara aprovou o substitutivo 2.222-C que desencadeou mobilizações contrárias por todo o país de parte de sindicatos de trabalhadores, intelectuais, professores e, sobretudo, do movimento estudantil articulado na União Nacional dos Estudantes (UNE) e nas entidades estaduais a ela filiadas. Essas mobilizações pressionavam pela supressão dos artigos 3 (item II), 5, 10, 58, e 96, letra ‘a’ do substitutivo aprovado<sup>66</sup>. O objetivo de vetar esses artigos era impedir as subvenções de verbas para as escolas particulares, assegurar o preenchimento das vagas do magistério público apenas para professores habilitados por escolas públicas, e vetar as representações das instituições privadas de educação nos conselhos estaduais.

Além das manifestações de estudantes e operários através da UNE e dos sindicatos, a questão aparecia nos jornais de grande circulação como **O Estado de São Paulo**, mas ficou registrado, sobretudo, nas páginas de três periódicos: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Anhembi, defendendo a escola pública; e a revista Vozes de Petrópolis, de orientação católica, defendendo as prerrogativas das escolas particulares.<sup>67</sup>

<sup>64</sup> DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **Revista Vozes**, ano 53, abril de 1959, Petrópolis: Vozes, p. 287.

<sup>65</sup> AZEVEDO, op. cit., p. 22.

<sup>66</sup> SILVA, Nonato. Educação e Cultura. **Revista Vozes**, ano 54, abril de 1960, Petrópolis: Vozes, p. 298-299.

<sup>67</sup> BUFA, Ester. Os Conflitos Ideológicos Ocorridos durante a Tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a Participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº. 150, maio/ago, 1984, Brasília: INEP, pág. 303.

Apesar da aparência, os embates que precederam a elaboração da Lei 4024/61 não se trataram de uma disputa pura e simples entre escola pública e escola privada, foi, sobretudo, um embate entre ensino laico e ensino religioso. Pelo menos foi com essa perspectiva que a Igreja Católica atuou no conflito, negando a possibilidade da escola ser neutra em matéria religiosa. A tese da liberdade de ensino foi uma capa para atrair para suas trincheiras as escolas privadas cujos reais interesses Roque Spencer de Maciel de Barros assim traduziu:

(...) esta, para a qual o projeto de diretrizes e bases é apenas um alto e rendoso negócio, trata de disfarçar os seus motivos reais, escondendo-se atrás de um motivo doutrinário que apenas a escola confessional poderia invocar (...) <sup>68</sup>.

Em dezembro de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4024/61, que continha dois ingredientes importantes a serem destacados: primeiro, possibilitou a criação dos sistemas de ensino nas diferentes unidades da Federação; segundo abriu a via para a privatização do ensino pelo menos ao nível do ensino superior, com as concessões de subsídios e de bolsas de estudo.

Na Lei 4024/61, o Ensino Religioso, que não foi objeto de grandes debates uma vez que a LDB não poderia desfazer o que estava inscrito na Constituição, ficou assim definido:

(...) Art. 97. O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1. A formação de classe para o Ensino Religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2. O registro dos professores de Ensino Religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (...).

Após o golpe militar de 1964, nas duas Constituições seguintes, de 1967 e de 1969, o Ensino Religioso ficou assim estabelecido respectivamente pelos artigos 168 e 176: “parágrafo 3º - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

Com as mudanças operadas pela Lei 5692/71 (aumento do grau primário de quatro para oito anos com a incorporação do antigo ginásial e mudança da denominação do grau médio para segundo grau), que não substituiu, porém remendou sobremaneira a Lei 4024/61, o Ensino Religioso ganhou nova redação para adequar o artigo da Lei à nova terminologia:

---

<sup>68</sup> BARROS, Roque Spencer Maciel de. Religião e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº. 79, Jul/Set de 1960, Brasília: INEP, pág. 17.

“Art. 7 (...) Parágrafo único – O Ensino Religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus (...)”.

Antes, porém, da Lei nº. 5692/71, a Lei nº. 569/69 implantou a disciplina de Educação Moral e Cívica. Essa disciplina esteve presente nos currículos escolares nas décadas de 1930 e 1940, mas foi suprimida enquanto tal pela Lei nº. 4024/61 e ficou apenas como prática educativa. O Conselho Federal de Educação encarregou-se de explicar por meio do Parecer nº. 131/62 a diferença de estatuto entre ambas: “disciplina” diria respeito a atividades escolares organizadas a partir de conhecimentos sistematizados e progressivos, ministrados de acordo com o “endereço”; enquanto que a “prática educativa” estaria mais voltada para a formação de hábitos e da personalidade do adolescente, embora também dependesse da assimilação de certos conhecimentos<sup>69</sup>.

O Parecer nº. 94/71 do Conselho Federal de Educação, que define o programa da disciplina Educação Moral e Cívica, justifica a invocação a Deus no preâmbulo da Constituição bem como a existência do Ensino Religioso nas escolas públicas como um aceno de respeito à convicção religiosa da grande maioria do povo brasileiro e não como uma tomada de posição do Estado, posto que a mesma constituição garante a liberdade religiosa das pessoas. Nestes termos, diz o Parecer: “a Constituição do Brasil é aconfessional, desde que se entenda esta posição como um aconfessionalismo aberto e acolhedor do pluriconfessionalismo que reflete a realidade brasileira.”

Percebe-se que a aconfessionalidade da Constituição não é a mesma coisa que a laicidade, pois acolhe e reconhece as religiões de Deus (grafado com letra maiúscula por tratar-se de nome próprio, o que mostra a inclinação dos legisladores). Ou seja, as religiões de “Deus”, aquelas da matriz judaico-cristã, são merecedoras da liberdade que deve ser garantida a todas as manifestações religiosas e ou filosóficas dentro do espírito republicano da liberdade de consciência, mas gozam do privilégio simbólico de serem as inspiradoras legítimas do próprio ato de legislar. Essa preferência fica patente no Parecer na justificativa que este dá para o Estado estar separado da Religião:

(...) O Estado não tem religião oficial. De outro lado, a Religião não está a serviço do Estado. Deus não é um dos elementos utilizados para a sustentação psicológica de uma estrutura política ou social. **Ele é o fim**

---

<sup>69</sup> Essa distinção é feita pelo Parecer nº. 131/62 e é citada pelo Parecer nº. 94/71 do Conselho Federal de Educação que se encarregou de normatizar a disciplina de Educação Moral e Cívica definindo o seu conteúdo programático desde a primeira série do primeiro grau até o curso superior onde levava o nome de Estudos de Problemas Brasileiros.

**último de todas as consciências e de todas as sociedades**, e subordiná-lo a um objetivo, qualquer que fosse, seria operar uma trágica inversão de valores. Deus está a serviço de seus servos, mas não pode estar submetido a pretensos senhores <sup>70</sup> (o grifo é nosso).

A concepção de liberdade religiosa dos conselheiros do MEC estava em consonância com a concepção de democracia dos militares que operaram um golpe de Estado e colocaram abaixo todas as instituições democráticas. Estes dissolveram os partidos políticos, cassaram mandatos, intervieram nos sindicatos e associações de classes, prenderam, torturaram e assassinaram jovens estudantes e operários que clamavam tão somente por liberdade e justiça social, e cometendo tantas outras barbaridades com o propósito, segundo diziam, de salvaguardar a liberdade individual e o regime democrático que pisotearam com seus coturnos<sup>71</sup>. A Constituição previa a liberdade de culto religioso e era aconfessional, na interpretação do Parecer, mas o Estado, através da Escola, educaria os filhos de todos os cidadãos, crentes e não crentes, para uma formação moral fundamentada em “Deus”, com “d” maiúsculo.

A defesa dessa aconfessionalidade religiosa da Educação Moral e Cívica, baseava-se na constatação de que a religião e o ritual são inerentes à condição humana e que sendo assim,

(...) se as raízes da Moral e da Religião de tal forma se entrelaçam, dentro da alma humana, como proceder-se a uma dissociação radical entre as duas?  
Surge aqui, como terceira decorrência da aconfessionalidade da Constituição do Brasil, a decorrência de que o fundamento religioso que, segundo o que se depreende do Decreto-Lei nº. 869/69, deve estar subjacente à Moral a ser ensinada na Educação Moral e Cívica, será tomada da chamada Religião Natural. <sup>72</sup>

Retomando o discurso da Igreja Católica e da intelectualidade que fez eco às suas posições nos embates políticos e ideológicos dos períodos anteriores que analisamos no presente capítulo, ficamos, à primeira vista, com a impressão de que os católicos não influenciaram o texto do Parecer uma vez que não se fala mais em religião verdadeira e religiões falsas. Porém, tratar-se-ia de engano se assim pensássemos. A verdade dos fatos é que a Igreja Católica procedeu a uma verdadeira guinada no Concílio Vaticano II ao abrir mão de antigos dogmas ou, pelo menos, secundarizando aspectos que antes foram ressaltados e priorizados como as teses da Igreja verdadeira e da infalibilidade do romano pontífice. A partir do Concílio Vaticano II, a questão da salvação também ganhou novo tratamento: deixou de ser encarada como passível de ser alcançada apenas pelos católicos individualmente, mas

<sup>70</sup> BRASIL, Conselho Federal de Educação do. **Parecer nº. 94/71 de 04 de fevereiro de 1971.**

<sup>71</sup> Tipo de calçado militar.

<sup>72</sup> Ibid.

para toda a humanidade. De onde advém a defesa do ecumenismo para o qual se encontra em plena conformidade a idéia de Deus como valor, como transcendência que está dentro de cada um de nós, e não mais como escolha e revelação.

Para Luis Antônio Cunha a Educação Moral e Cívica tinha finalidades que

representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra. Apoiando-se nas tradições nacionais, essa disciplina teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.<sup>73</sup>

A Igreja Católica, nesse novo contexto, está devidamente enquadrada na lógica da posição de classe que assumiu para não perecer frente ao avanço da burguesia e ao Estado liberal que esta forjou e que não é obrigatoriamente democrático. Nesse sentido passa a ocupar religiosamente, em sentido literal e figurado, seu novo lugar no *front* da luta de classes ao lado do partido da “ordem” contra a suposta “anarquia” que os estudantes e os operários, “comunistas” como eram chamados pelos governistas, pretendiam implantar no país.

Uma demonstração do peso que a Igreja Católica exerceu nesses primeiros momentos de definição ideológica da política educacional do MEC está na própria composição da Comissão Especial do Conselho Federal de Educação para Educação Moral e Cívica que produziu o Parecer nº. 94/71: dos seis membros que a compunham, dois eram integrantes do clero católico, sendo que um deles, Dom Luciano José Cabral Duarte, era o relator.

---

<sup>73</sup> CUNHA, 2006, p. 8.

## CAPÍTULO 2

### **EMBATE INSTITUCIONAL E EVOLUÇÃO JURÍDICA DO ENSINO RELIGIOSO: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 À LDB DE 1996**

Este é o período em que ocorre a definição legal do Ensino Religioso na escola pública, um resultado da vitória da Igreja Católica Brasileira auxiliada por entidades civis cujas posições comungam, em linhas gerais, com o ecumenismo defendido por esta desde o Concílio do Vaticano II de 1966. Cabe destacar que algumas dessas entidades se constituíram durante esse período, no calor do embate.

A definição jurídico-constitucional do Ensino Religioso na escola pública ocorreu no processo constituinte de 1988. Porém, a pressão católica no sentido de aprofundar a sua conquista intensificou-se a partir desse momento e atingiu seu ápice no processo de elaboração da LDB, sendo que esta não se deu por batida nem mesmo quando a Lei nº. 9394/96 já havia sido aprovada e não a satisfazia plenamente. Ao contrário, continuou a pressão e conseguiu no ano seguinte “remendar” o artigo 33 da nova LDB com um substitutivo que foi transformado na Lei 9475/97 e que afirma ser a formação básica do cidadão condicionada pelo Ensino Religioso, mas sem poder alterar o caráter facultativo da disciplina em função da Constituição.

Com relação ao desenvolvimento de todo esse processo de uma década de duração, notamos que no período pós-Constituinte o debate sobre o Ensino Religioso foi muito mais intenso, pelo menos na imprensa, uma vez que no processo constituinte essa questão ficou ofuscada pelas questões sociais que estavam sendo ali debatidas e que pareciam mais prementes em função das demandas populares. Por isso, em nossa pesquisa deparamo-nos com uma quantidade muito maior de artigos impressos após 1990 e nos ateremos também mais a esse segundo momento do embate. Conforme poderemos comprovar, a Igreja Católica fortaleceu seu arsenal argumentativo enquanto que os defensores da escola laica se viram constrangidos pelo fato consumado do Ensino Religioso já estar inscrito no artigo 210 da Constituição e tentam, então, relativizar a derrota, haja vista a impossibilidade de revogação da decisão naquele momento.

Neste capítulo, trataremos separadamente o processo constituinte de 1988 e a elaboração da LDB. Entre esses dois momentos trataremos do processo de implantação do

Ensino Religioso no município de São Paulo em 1991, sob a administração petista da Prefeita Luíza Erundina e sob a batuta de seu secretário da educação Mário Sergio Cortella, Esse secretário havia sido recentemente empossado para substituir o Pedagogo Paulo Freire que havia se afastado da função por problemas de saúde. Naquele momento o próprio Freire afirmou que havia indicado Cortella por entender que este tinha mais habilidade de interagir em termos administrativos do que ele próprio. Sabemos, no entanto, que a pressão dos católicos pela implantação do Ensino Religioso já se fazia presente durante a sua gestão e que a Igreja Católica vinha ganhando como aliados alguns chefes de confissões religiosas (protestantes históricos, principalmente) que subscreviam os textos ecumênicos da Arquidiocese de São Paulo.

## **2.1 – O Ensino Religioso na Constituição de 1988.**

Podemos dizer que no momento de elaboração da Constituição pelo Congresso Constituinte, no decorrer do ano de 1987, a Igreja Católica passava por um processo de redefinição sobre qual formato do Ensino Religioso defender para escola pública, mas isso não a imobilizava e o Ensino Religioso era considerado uma conquista a ser mantida e, mais do que isso, a ser aprofundada. O empenho da Igreja Católica, nesse sentido, pode ser facilmente constatado pelo relato que Dom Vital Wilderink, responsável pelo Ensino Religioso na CNBB, faz ao Conselho Permanente da entidade:

A Igreja no Brasil envidou esforços e conseguiu que o ensino religioso constasse no Projeto da Nova Constituição. O texto aprovado na Comissão de Sistematização ficou assim redigido: ‘O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental’<sup>1</sup>.

O relato do bispo apontava para a continuidade da pressão no sentido de aprofundar a conquista: “A mobilização da Igreja não termina com a aprovação da nova Constituição no Brasil. As leis conseqüentes, em níveis federal e estaduais, vão exigir muita participação”<sup>2</sup>. E também indicava a mudança que se operava no interior da Igreja:

---

<sup>1</sup> CONSELHO PERMANENTE DA CNBB., 19ª reunião ordinária, Ata 4, nº. 18-19, Brasília-DF, novembro de 1987.

<sup>2</sup> Ibid.



O ensino religioso que até pouco tempo era assunto restrito à Igreja Católica, com o nome de ‘Ensino de Religião’ ou ‘Catequese Escolar’, está passando por um processo muito forte de transformação. O momento da Constituição provocou um amplo debate também sobre o ensino religioso, que se situa num contexto maior, ou seja, dentro da própria realidade da Educação do Brasil, no campo da educação escolar que, por sua vez, está em profundo questionamento<sup>3</sup>.

Certamente, esse “contexto maior” é o do avanço das igrejas pentecostais e neopentecostais no Brasil, o que obrigatoriamente se reflete no espaço escolar de modo a produzir os tais “questionamentos” e a levar a que a velha forma da Igreja tratar a questão do Ensino Religioso seja repensada. Essa preocupação em equacionar a questão também está presente no relato de Dom Vital Wilderink quando enumera as possibilidades que estariam colocadas naquele momento para o Ensino Religioso: Catequese, interconfessional, confessional, educação para valores religiosos de base, como cultura religiosa e como ensino exclusivo da Bíblia. A definição por uma dessas possibilidades significaria definir também quais das confissões religiosas seriam brindadas com o direito de dispor do espaço público escolar e em que condições. Em maio de 1988 o capítulo sobre educação foi aprovado em primeiro turno de votação pelo Congresso Constituinte. Em outubro a nova Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada. Nela o Ensino Religioso está assim inscrito: “Art. 210, parágrafo único: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

Com relação ao legislado cabe ressaltar que a disciplina ficou restrita ao ensino fundamental, diferentemente da Constituição anterior, de 1967 e emenda de 1969, que a previa nos ensinos fundamental e médio. E isso também demonstra que a Igreja Católica não foi de todo vencedora, uma vez que defendia a extensão do Ensino Religioso para o ensino médio. Outro fato que nos permite relativizar a vitória católica é a forma como ficou inscrita na Carta Constitucional a relação entre o Estado e a Igreja:

Art. 19: É vedado à União, aos Estados, ao distrito Federal e aos municípios: 1- Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Dessa forma colocada, a questão leva à interpretação de que o Ensino Religioso não pode produzir nenhum tipo de ônus ao Estado a não ser que se comprove tratar-se de colaboração de interesse realmente público.

---

<sup>3</sup> CONSELHO PERMANENTE DA CNBB, 1987.

A forma como ficou redigido o artigo 210, transferiu para um momento posterior um novo e inevitável debate – talvez embate seja o termo mais preciso - em torno da forma de implantação do Ensino Religioso e da responsabilidade ou não do Estado sobre o ônus da disciplina.

## 2.2 – A Implantação do Ensino Religioso no Município de São Paulo

No primeiro semestre de 1990, o EREP (Ensino Religioso das Escolas Públicas) - uma entidade que congregava, já há pelo menos uma década, professores de Ensino Religioso que atuavam nas escolas oficiais da cidade de São Paulo – encaminhou proposta de implantação do Ensino Religioso nas escolas municipais para a Comissão de Desenvolvimento Social da Câmara Municipal no momento da elaboração da Lei Orgânica do Município. Cabe ressaltar que o documento encaminhado à Câmara encerra com os seguintes dizeres: “Esta Proposta, apresentada pelo EREP, é patrocinada pela Mitra Arquidiocesana de São Paulo”<sup>4</sup>. É a Mitra Arquidiocesana de São Paulo quem subscreve o documento.

Após a justificativa de que o Ensino Religioso visa responder à formação integral do educando, uma vez que se volta para sua dimensão religiosa, e que a religiosidade<sup>5</sup> é parte integrante da cultura nacional<sup>6</sup>, o documento apresenta a seguinte proposição:

(...) onde couber, no Anteprojeto de Constituição do Município de São Paulo:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá, obrigatoriamente, o currículo de ensino de 1º e 2º graus devendo constar dos horários normais dos alunos das escolas municipais, a ser ministrado por professores da rede municipal, respeitando a opção confessional do educando.

Parágrafo 1º: o professor credenciado e designado pela autoridade religiosa e nomeado pela autoridade escolar, deverá cumprir a sua carga horária, ministrando aulas de educação religiosa.

Parágrafo 2º: o professor de educação religiosa deverá desenvolver o conteúdo programático aprovado pela autoridade religiosa.<sup>7</sup>

Essa forma de ensino religioso que o documento diz já estar sendo implementado em vários Estados e capitais brasileiras parece tratar-se de um Ensino Religioso confessional

<sup>4</sup> PROPOSTA DO EREP À CAMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Apud: WATANABE, 1996, anexos.

<sup>5</sup> O termo religião via de regra é substituído pelo termo religiosidade quando se pretende dissimular a presença e a vontade da Igreja.

<sup>6</sup> Essa questão da religião como cultura trataremos no capítulo seguinte quando enfocaremos os conteúdos do Ensino Religioso no estado de São Paulo

<sup>7</sup> PROPOSTA DO EREP À CAMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Apud: WATANABE, 1996, anexos.

católico. Nos documentos posteriores da Igreja Católica vemos surgir a proposição de ensino inter-religioso voltado para os valores comuns às religiões. Essa nossa desconfiança de tratar-se de um ensino confessional católico é corroborada pela proposição de encaminhamento feita pelo documento:

Propomos ainda a criação de **um cargo** junto à Secretaria de Educação Municipal que permita o acompanhamento do trabalho de Ensino Religioso junto às escolas municipais. A pessoa nomeada para tal cargo seria indicada pela **autoridade religiosa**<sup>8</sup> (grifo nosso).

Importante notar que a proposição é de um único cargo e não de vários - o que se justificaria caso houvesse a preocupação de brindar as demais confissões religiosas - e a autoridade religiosa indica o ocupante de tal cargo e ao invés das autoridades religiosas. A Igreja Católica está se batendo por aquilo que entende ser direito seu em função do Brasil ser um país de maioria católica.

O encaminhamento que a Câmara Municipal deu para a matéria foi abrir a discussão através de um processo que envolvesse todas as confissões religiosas. Após o que a administração municipal realizou um seminário no mês de junho de 1990 que concluiu pela formação de um grupo de trabalho para estudar e refletir sobre o Ensino Religioso. O que passou a ser feito nos oito meses seguintes sob a mediação do MOFIC (Movimento de Fraternidade das Igrejas Cristãs) e da CEDRA (Comissão de Ecumenismo e Diálogo Religioso da Arquidiocese de São Paulo) e que culminou com a produção de uma proposta de conteúdos para o Ensino Religioso subscrita por pessoas<sup>9</sup> ligadas às seguintes confissões ou entidades religiosas: Igreja Católica, Igreja Episcopal Anglicana, Igreja Evangélica Luterana de São Paulo, Conselho de Fraternidade Cristã-Judáico, Igreja 3ª RE. Ministério da Unidade, Igreja Presbiteriana Unida do Brasil – Igreja do Jardim das Oliveiras e Igreja Presbiteriana Independente. Essa proposta foi apresentada à Secretaria no dia 22 de março de 1991, ainda durante a gestão do pedagogo Paulo Freire, mas só foi implementada por seu sucessor Mario Sérgio Cortella, ex-monge católico da Ordem dos Carmelitas Descalços e professor de teologia na PUC/SP, através do comunicado 30/91, publicado no Diário Oficial do Município de 03 de setembro de 1991. O dito comunicado traça um histórico do processo que levou à formação do grupo de trabalho e apresenta a proposta elaborada por este no que diz respeito à fundamentação e apresentação dos conteúdos gerais, mas descartando a parte do documento

---

<sup>8</sup> PROPOSTA DO EREP À CAMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Apud: WATANABE, 1996, anexos.

<sup>9</sup> Utilizamos aqui o termo pessoas ao invés de representantes pelo fato da proposta ter sido encaminhada à Secretaria de Educação Municipal subscrita por pessoas identificadas pela confissão de cada signatário sendo que ocorreu que algumas confissões tinham mais que uma pessoa.

que trazia um detalhamento dos conteúdos para cada uma das oito séries do ensino fundamental. Na conclusão a Secretaria apresenta os seguintes encaminhamentos:

1– Será autorizado o desenvolvimento em caráter experimental, no segundo semestre de 1991, de projetos nas escolas que se interessarem conforme portaria 367/91 de 30/01/91.

2 – O desenvolvimento de projetos deverá observar os seguintes itens:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a mudança de compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e criatividade do aluno;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- a democratização das relações na escola;
- o resgate de identidade do educador;
- a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de forma crítica, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade;
- a interação comunidade-escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular;

3 – Haverá reuniões mensais por representação dos professores e escolas envolvidas (1 professor representante por período em que o projeto esteja sendo desenvolvido).

4 – Essas reuniões serão convocadas pela Administração, conforme cronograma a ser posteriormente divulgado, e coordenadas pelas entidades religiosas envolvidas, pela Diretoria de Orientação técnica, com assessoria do Departamento de teologia e Ciências da Religião da PUC/SP.<sup>10</sup>

Como podemos perceber, os encaminhamentos do comunicado da Secretaria Municipal de Educação ficam aquém das pretensões iniciais da Igreja Católica, o que não significa que esta não apoiará o projeto.

A partir da publicação do comunicado 30/91 é que a questão veio a público e que o debate começou a ocorrer nas páginas da grande imprensa. A impressão que temos anos depois é a de que apenas a Igreja Católica estava atenta à questão enquanto os defensores do ensino laico, mais uma vez, estavam preocupados com questões mais prementes para a maior cidade do país que naquele momento discutia e elaborava o seu plano diretor. E é bem possível que essa seja mesmo a verdade sobre aquele momento. O que não significa dizer que os católicos não se preocupassem também com outros problemas, mas certamente priorizaram essa questão.

Com relação ao debate ocorrido nesse período pela imprensa escrita observamos que ocorreu o que parece ser inevitável em debates acalorados. Os interlocutores extremaram e simplificaram os argumentos no afã de “ganhar o debate” chegando a extremos como o da acusação de que o Secretário da Educação Mario Sérgio Cortella estava interessado em criar

---

<sup>10</sup> WATANABE, 1996, anexos.

mercado de trabalho para seus alunos do curso de Teologia e Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma vez que foi nesse curso que a Secretária de Educação Municipal decidiu buscar suporte para a capacitação dos professores.

Extremados também foram os termos de uma carta-resposta ao artigo “Contra o Ensino Religioso” do filósofo Roberto Romano que Maria Helena Ferrini Battazza, pelo “Grupo de Reflexão do Ensino Religioso das Escolas Públicas”, encaminhou à coluna Painel do Leitor do jornal Folha de São Paulo da qual reproduzimos a íntegra:

O Grupo de Reflexão do Ensino Religioso das Escolas Públicas, grupo de professores cristãos responsável pela elaboração da proposta para o ensino religioso das escolas municipais, publicada no ‘Diário Oficial do Município’ no dia 3/09, vem solicitar à folha que se publique na íntegra a referida proposta da qual foram ‘pinçadas’ algumas afirmações e expressões, nas quais se baseou o editorial deste jornal do dia 3/10 e os conseqüentes pronunciamentos do filósofo Roberto Romano. Para a elaboração da proposta, foram convidados, pela Secretaria de Educação Municipal, além de representantes das confissões cristãs, representantes das religiões não cristãs. Alguns participaram dos primeiros encontros. De acordo com as orientações recebidas, a primeira etapa da proposta foi elaborada. E, com o acompanhamento da Comissão de Ecumenismo e diálogo religioso da Arquidiocese de São Paulo, que trabalha tanto com as igrejas cristãs quanto com as religiões não-cristãs, a proposta foi submetida à apreciação das diversas religiões para a sua avaliação. Mas nem todos aproveitaram esta oportunidade. A proposta é fruto do trabalho de professores, com experiência de 25 a 30 anos no magistério público, sensíveis ao pluralismo religioso existente na sociedade contemporânea e à necessidade de humanização das escolas públicas. Admitimos que poderia ser ainda enriquecida por elementos que até agora não participaram desse processo. Em nenhum momento o grupo que elaborou a proposta pretendeu fazer lobby para impor sua crença, mas, sim, contribuir para a efetivação de um direito garantido pelas constituições federal e estadual. Que as opiniões sobre o assunto não sejam restritas a intelectuais, mas que seja realizada uma pesquisa de opinião entre as pessoas que mantêm os seus filhos nas escolas públicas.<sup>11</sup>

O presente artigo é, talvez, o documento que melhor expressa as contradições existentes no processo de implantação<sup>12</sup> do Ensino Religioso nas escolas municipais paulista em 1991 e, por isso, merece uma reflexão:

1º - A apresentação do Grupo de Reflexão como constituído por professores cristãos demonstra o clima imperante no seu interior uma vez que este foi instituído por reunião de

<sup>11</sup> BATTAZZA, Maria Helena Ferrini. Carta-Resposta ao Artigo contra o Ensino Religioso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22/11/91, pág. 3.

<sup>12</sup> Implantação foi o termo utilizado pela imprensa da época, mas já existia a prática do Ensino Religioso nas escolas municipais. O termo é também utilizado por nós porque se trata de um novo formato que está sendo adotado.

caráter público convocada pela Câmara Municipal e que deveria reconhecer-se como constituído por cidadãos, independentemente de suas inclinações religiosas.

2º - É razoável e até fundamental em alguns momentos, que as pessoas se preservem contra os desmandos da imprensa, principalmente quando esta distorce a verdade dos fatos. Mas querer que o jornal, para poder analisar uma determinada medida do poder público, reproduza a íntegra da medida mesmo que esta tenha várias páginas, como é o caso da proposta elaborada pelo “grupo”, nos parece uma exigência exagerada.

3º - O artigo diz que o grupo foi constituído por pessoas de confissões cristãs e não cristãs, mas que nem todos aproveitaram a oportunidade. No balanço que a Secretaria faz do processo e que reproduziremos mais à frente, também é dito que muitas confissões religiosas deixaram de participar antes que a proposta fosse concluída. Por que será? As autoridades dessas religiões são incompetentes? Ou será que não se sentiram à vontade por algum tipo de constrangimento que costuma ocorrer quando se lida com questão tão delicada? Mas parece que ao invés de buscar resposta para essas questões, o Grupo de Reflexão sentiu-se confortado pelo fato da Comissão de Ecumenismo e Diálogo Religioso da Arquidiocese de São Paulo, que segundo este trabalha tanto com as religiões cristãs como com as não cristãs, ter acompanhado a elaboração da proposta. E também com o fato de que a proposta foi submetida às outras confissões.

4º - O mais importante a ser observado da carta-resposta é a percepção que o Grupo de Reflexão tem da questão da religião no espaço público. Propõe que se deixe de dar voz às reflexões de especialistas da educação para consultar os usuários das escolas municipais. Aliás, uma pesquisa de opinião! Aí perguntamos: e o que se deve fazer com o resultado da consulta? Implantar o Ensino Religioso apesar dos contrários? Imaginamos o que seria da sociedade se de tempos em tempos fosse perguntado às pessoas sobre qual religião é legítima, qual é falsa e que tipo de punição deveria ser aplicada àqueles que professam religiões falsas. Definitivamente, a democracia não pode aceitar tais caminhos que só tendem a levar à intolerância.

Nos três meses derradeiros do ano de 1991, enquanto implantavam-se projetos de Ensino Religioso nas escolas municipais, a imprensa paulista publicou várias reflexões de intelectuais e especialistas da educação. O jornal **Folha de São Paulo** chegou a ceder espaços na coluna Tendências e Debates para defensores do ‘sim’, do ‘não’, ou de quem relativizava a questão e que o jornal intitulava ‘em termos’. No dia 19/10/91, para se ter uma idéia da importância que a **Folha de São Paulo** dispensou à questão, a coluna contou com as participações do Sociólogo Maurício Tratenberg pelo ‘não’, do Secretário da Educação Mario

Sérgio Cortella pelo ‘sim’, e do jurista Ives Gandra da Silva Martins que ficou com o espaço do ‘em termos’. Até dezembro os jornais publicavam artigos pertinentes ao tema.

Também na **Folha de São Paulo**, D. Luciano Mendes Almeida, após traçar um panorama da educação brasileira ressaltando suas carências e os avanços que estavam sendo tomados no sentido de resolvê-la, conclui:

É preciso, no entanto, neste empenho comum para a educação de qualidade assegurar a formação integral, que inclua, em primeiro lugar, os valores morais e religiosos, indispensáveis para plena realização da pessoa humana. Com efeito, é graças à transmissão desses valores que a criança poderá encontrar critérios para julgar com acerto, fortalecer o caráter e a vontade de participar na promoção do bem comum e serviço do próximo e, em especial, descobrir a transcendência do espírito humano e a sua abertura, livre e confiante à comunhão com Deus e os irmãos.

Na atual crise da sociedade, quando a infância e a adolescência são fortemente atraídas pelo consumismo, pelo ganho fácil, pelo prazer descontrolado, e podem até sucumbir à tentação do tóxico, da violência e do desespero, torna-se muito mais forte a necessidade do ensino dos valores éticos e religiosos, não só na família, mas também na escola. Na elaboração da lei, portanto, assegura-se o direito ao ensino religioso nas escolas públicas, como dever do Estado, sem qualquer discriminação. Apoiamos assim o art. 50 da lei 1.258-A/88, conforme o projeto Jorge Hage, que, de coerente, garante aos professores do ensino religioso como aos demais professores, os mesmos direitos à remuneração pelo Estado.<sup>13</sup>

É importante chamar a atenção para o fato de que este artigo reflete o novo discurso da Igreja Católica que até o momento do processo constituinte de 1988 buscava, internamente à CNBB, um acordo quanto ao formato de Ensino Religioso que a escola pública deveria assumir como sua responsabilidade. O formato será o Ensino Religioso ecumênico ou inter-religioso como veremos dez anos depois sendo implantado no estado de São Paulo. Os elementos do novo discurso católico já estavam todos aí presentes: a transcendência, a formação integral da pessoa humana e do cidadão e a falta de perspectiva da juventude aliada à crescente violência urbana.

A questão da laicidade do Estado fica comprometida no discurso de Don Luciano na medida em que este responde pela visão católica de formação do homem (imanência e transcendência) como se esta não fosse uma visão, mas uma verdade absoluta. A reclamação de que o Estado deve assumir o Ensino Religioso sem discriminação com relação às demais disciplinas, induz a pensar que a Igreja Católica quer um Ensino Religioso obrigatório tanto para as escolas quanto para os alunos. A Igreja Católica cultiva internamente dogmas que são de conhecimento público, mas no jogo político seus “intelectuais” sabem muito bem segurar a

---

<sup>13</sup> ALMEIDA, Dom Luciano Medes de. Direito à Educação Integral. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23/11/91, pág. 2.

língua e impor suas concepções em doses homeopáticas. Por isso que suas vitórias no âmbito do Estado têm sido parciais, porém satisfatórias, porque deixam sempre preparado o terreno para o momento seguinte.

O Ensino Religioso foi implantado no final do ano de 1991 em algumas escolas municipais sob o formato de projeto. No término do ano letivo a Secretaria Municipal de Educação realizou um processo de balanço dos projetos desde as unidades escolares até o município. O balanço da Secretaria foi baseado em questionários respondidos por alunos, pais e professores.

Após o processo de consultas através dos questionários, um relatório foi produzido e divulgado pela Secretaria Municipal de Educação, relatório este que continha uma exposição sobre a situação anterior do ensino religioso e a nova situação criada com a aplicação dos projetos. Por fim produziu-se um texto de avaliação do projeto que foi apresentado posteriormente, no dia 11/03/92, para uma reunião que contou com representantes das Igrejas Católica, Judáica e Anglicana. Nessa reunião constatou-se que somente católicos e batistas acompanharam o desenvolvimento do projeto e foi levantada a necessidade de se esclarecer o porquê deste não acompanhamento; de se ampliar o debate com a sociedade civil; e da realização de uma pesquisa nas demais escolas do município. Por fim, a reunião apontou para a produção de um novo documento coordenado por um amplo leque de grupos religiosos que se responsabilizem desde o início pelo processo. Documento este que seria elaborado no decorrer do ano, após resolverem as questões pendentes <sup>14</sup>.

A Secretaria faz algumas reflexões sobre a legislação vigente do Ensino Religioso, desde o texto constitucional até as leis específicas do município de São Paulo:

1 – A disputa entre os defensores da Escola Laica e os defensores da Escola Confessional ainda não está resolvida.

2 – Esse embate mal resolvido tem proporcionado a construção de uma legislação difusa, que não atende nem a um nem a outro.

3 – A imprecisão das leis tem aberto um campo fértil para que cada escola faça como bem entender, de acordo com os profissionais que tem e a comunidade que a cerca.

4 – A maior polêmica é se o ‘horário normal’ expresso na lei 5.692/71 e em outros lugares é para o aluno ou para a Escola. Os defensores do Ensino Religioso dizem que é horário normal de permanência do aluno na Escola e os contrários ao Ensino Religioso dizem que é horário normal de funcionamento do estabelecimento. O fato é que, nem o parecer 46/86 fecha totalmente as portas para que as aulas sejam dentro do horário do aluno, pois joga para o coordenador do NAE a responsabilidade de autorizar ou não aulas no horário de permanência do aluno na Escola. <sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> WATANABE, 1996, pág. 148 e 149.

<sup>15</sup> Ibid., pág. 146.



De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, doze escolas se interessaram em desenvolver projetos de Ensino Religioso após a proposta ter sido lançada para toda a rede, porém apenas sete participaram da avaliação dos projetos no final do ano letivo. Nessa avaliação constatam-se as diferenças na forma de trabalhar a disciplina, pois enquanto uns rezavam, liam a Bíblia ou transcreviam orações para os alunos copiar, fato registrado nos relatórios por 42% dos alunos, bem diferente do que declararam os professores nos seus questionários <sup>16</sup>, outros trabalhavam valores morais, meio ambiente ou a percepção dos alunos sobre religião.

Os projetos de Ensino Religioso não foram retomados no ano seguinte em função de dificuldades e resistências. Entendemos que um fator que pode ter desmobilizado temporariamente a Igreja pode ter sido a derrota eleitoral do Partido dos Trabalhadores, no interior do qual a militância católica alinhada com a Teologia da Libertação e organizada nas Comunidades Eclesiais de Base tinha um peso considerável. De qualquer forma a experiência paulista serviu como laboratório para a Igreja Católica que soube dela utilizar-se para fortalecer sua intervenção no processo de elaboração da LDB.

Fato importante de salientar, antes de encerrarmos nossa exposição e reflexão sobre a experiência paulistana de 1991, é que durante o processo o secretário Mário Sérgio Cortella, sabidamente católico, foi tido por seus interlocutores como porta voz da Igreja Católica a serviço da implantação do Ensino Religioso na escola pública. Porém, em entrevista concedida à revista **Nova Escola**, dois anos depois do fato, declarou-se pessoalmente contrário à existência da disciplina na escola pública sob o argumento de que religião é prática de fé e não um discurso de conhecimento <sup>17</sup>. Um posicionamento discutível pelo fato de que durante todo o tempo em que esteve na condição de administrador não manifestou essa posição, contrariamente participou dos debates da **Folha de São Paulo** onde era apresentado como defensor do “sim”, conforme relatamos anteriormente. Certamente que esse posicionamento manifestado tardiamente pelo secretário teria sido um importante ponto de apoio para que dentro do PT e da esquerda parlamentar se organizasse um contraponto aos católicos no processo de elaboração da LDB, que já estava em curso, se houvesse ocorrido no momento adequado: quando o secretário Cortella encontrava-se sob os holofotes da mídia.

---

<sup>16</sup> WATANABE, 1996,pág. 154.

<sup>17</sup> Ibid., pág. 177.

### 2.3 – O Ensino Religioso no Processo de Elaboração da LDB

Durante o processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Igreja Católica liderou importantes grupos de pressão que, somados à CNBB, formaram o *lobby* para que o Ensino Religioso nas escolas públicas fosse mantido com recursos públicos. Além do horário e espaço físico das escolas, queria também o *lobby* o compromisso e a responsabilidade do Estado para que a conquista fosse além da mera concessão do espaço escolar para a religião, o que, por si só, já fere o princípio laico e republicano da escola pública.

O artigo 210 da Constituição prevê o Ensino Religioso como disciplina dos horários normais das escolas públicas, obrigatória, portanto, para a escola, embora facultativa para o aluno. A LDB partiu desse ponto e foi além no sentido de aumentar a responsabilidade do Estado para com o Ensino Religioso.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionado em 20 de dezembro de 1996 pelo Presidente da República, os católicos ainda não haviam conseguido responsabilizar o Estado pelo ônus do Ensino Religioso. O Artigo 33 da Lei nº. 9394/96 não alterou substancialmente o que já estabelecia a Constituição e ainda frisava que o Ensino Religioso ocorreria sem ônus para os cofres públicos, conforme segue:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido "**sem ônus para os cofres públicos**", de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I– confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II– Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (grifo nosso).

A pressão da Igreja Católica intensificou no ano seguinte através de um poderoso *lobby* constituído pelas seguintes entidades: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Conselho Nacional das Igrejas Cristãs (CONIC), Associação de Educação Católica (AEC), Associação de Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal (ASPER), Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e Coordenações Estaduais de Ensino Religioso, entre outras <sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> FIGUEIREDO, 1999, p. 61.

Os primeiros resultados do *lobby* se fizeram notar no primeiro trimestre do ano de 1997 quando a Câmara dos Deputados recebeu três projetos de lei, a saber: Projetos de Lei nº. 2757/97, nº. 2997/97 e 3047/97; sendo que os dois primeiros respondiam às pretensões da Igreja Católica, mesmo que apenas parcialmente, enquanto que o terceiro mantinha substancialmente a orientação contida na Lei já em vigência.

O Projeto de Lei 2757/97, de autoria do deputado Nelson Marchesan (PSDB-RS), propunha a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos” e no restante mantinha sem alteração significativa o texto do artigo 210 da Constituição e do artigo 33 da Lei nº. 9394/96, a LDB em vigor, o que já avançava no sentido responsabilizar o Estado pelo ensino de religião.

O Projeto de Lei nº. 2997/97 do deputado Maurício Requião (PMDB-RO), que mais se aproximava das pretensões do *lobby* das entidades religiosas, tramitou com o seguinte texto:

O ensino religioso é **parte integrante da formação básica do cidadão.**

Parágrafo 1º - O ensino religioso de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais da escola pública fundamental, vedadas quaisquer formas de doutrinação ou proselitismo.

Parágrafo 2º - assegurado o respeito à diversidade cultural brasileira, os conteúdos do ensino religioso serão definidos segundo parâmetros curriculares nacionais em **comum acordo com as diferentes denominações religiosas ou suas entidades representativas.** (...) <sup>19</sup> (grifo nosso).

Esse projeto vai muito além de uma simples concessão de espaço para a religião e aponta para uma concepção de Estado que rompe com o princípio da escola laica republicana ao introduzir um conceito de cidadão que exclui a parcela não religiosa do povo. Além disso, reserva para as religiões institucionalizadas e para seus representantes nomeados, o poder exclusivo de interferir nos rumos, programas e conteúdos de uma disciplina reconhecida como básica para a formação do cidadão.

Por fim, o Projeto de Lei nº. 3047/97 de autoria do Poder Executivo, acrescia à Lei já em vigência as modalidades “confessional” e “interconfessional”, a modalidade “ecumênica” e a possibilidade do Estado arcar com os salários dos professores no caso da opção por essa terceira modalidade desde que promovesse a educação do senso religioso, respeitasse as diferentes culturas e fosse ministrado sem proselitismo<sup>20</sup>.

O Deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR) foi nomeado novo relator pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e assumiu as negociações com as entidades religiosas que compunham o *lobby* capitaneado pela Igreja

<sup>19</sup> FIGUEIREDO, 1999, p. 62 .

<sup>20</sup> Ibid. pág. 64.

Católica e produziu um substitutivo contendo os elementos dos três projetos de lei que mais agradavam ao *lobby*. Até a expressão “doutrinação” constante no Projeto de Lei nº. 2997/97 do deputado Maurício Requião foi suprimida, permanecendo apenas a expressão “proselitismo” que tem um sentido pejorativo e que mesmo na modalidade confessional de Ensino Religioso aplicado nas escolas católicas, os professores negam que o faça.

A íntegra do Artigo 33 após ser alterado pela Lei nº. 9475/97, resultado do Substitutivo do Deputado Padre Roque Zimmermann ficou assim:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>21</sup>

Em sua tese para obtenção do título de doutor em direito, Hédio Silva Junior aponta a Lei 9475/97 como inconstitucional por chocar-se com o artigo 19 da Constituição Federal que veda ao Estado subvencionar atividade religiosa, e entende que este artigo combinado ao artigo 210 possibilita a realização do Ensino Religioso no horário normal das escolas de ensino fundamental. No entanto, o caráter facultativo da disciplina impede o entendimento de que esta possa tratar-se de uma disciplina formativa como pretende a LDB.

Com efeito, à margem da disciplina constitucional da matéria, a nova lei prescreve a adesão religiosa, a profissão religiosa como condição supostamente necessária para a formação básica do cidadão, indiferenciando cidadão de fiel, e impondo a confissão religiosa como se fora um dever jurídico, sem a qual o indivíduo estaria inabilitado para o exercício da cidadania.

Nem mesmo a longínqua Constituição de 1824, francamente confessional, que adotava a noção de religião de Estado e limitava a liberdade de culto, teria ido tão longe em termos de compelir o indivíduo a adotar uma confissão religiosa.<sup>22</sup>

A Igreja Católica brasileira, por meio da CNBB, mantém uma espécie de departamento para o Ensino Religioso que veicula os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do FONAPER que propõe que a disciplina seja ministrada dentro do espírito ecumênico da interconfessionalidade. No entanto, no estado do Rio de Janeiro apóia a forma

---

<sup>21</sup> FIGUEIREDO, 1999, pág. 66.

<sup>22</sup> SILVA JUNIOR, 2003, p.

confessional ali implantada que é distinta do que vem ocorrendo no estado de São Paulo e conflitante com a Lei nº. 9475/97 que alterou o artigo 33 da Lei 9394/96<sup>23</sup>. Elucidativa é a declaração feita pelo bispo auxiliar do estado do Rio de Janeiro Filippo Santoro, noticiado pelo jornal **O Dia** de 15 de fevereiro de 2004, em manifesto de apoio ao projeto de lei do Ensino Religioso em que defende o primado da autoridade religiosa sobre o Estado na escolha dos professores com o seguinte argumento: "Marx e Freud certamente ganhariam um concurso público para o Ensino Religioso, mas as instituições religiosas lhes negariam o mandato"<sup>24</sup>. Tal declaração permite entrever que a questão da separação entre Estado e Igreja ou Estado e religião não é questão totalmente resolvida, pelo menos do ponto de vista da Igreja Católica.

No que tange à LDB e à atuação da Igreja Católica em sua elaboração, cabe destacar a dissertação de mestrado de Anísia de Paulo Figueiredo defendida em 1999 no curso de pós-graduação em Ciência das Religiões da PUC/SP, intitulada "Realidade, poder, ilusão. Um estudo sobre a legalização do Ensino Religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina 'sui generis' no interior do sistema público de ensino"<sup>25</sup>.

A tese básica de Anísia P. Figueiredo é que o Ensino Religioso tem sido discriminado dentro do espaço escolar na medida em que não goza do mesmo estatuto das demais disciplinas, "discriminação" que se mantém, segundo ela, mesmo após a LDB e a Lei nº. 9475/97, por dois motivos: pela matrícula facultativa e pelo fato da implementação da disciplina ter que passar por consulta às entidades religiosas, conforme podemos absorver de suas próprias palavras:

(...) o fato de se incluir um dispositivo para o ensino religioso, de modo a garanti-lo na condição de disciplina no interior da escola, porém facultativa para o aluno, ou seja existente e inexistente ao mesmo tempo por conta do que se entende por 'liberdade religiosa', reflete a mentalidade secular de um ensino religioso como algo atrelado a religião, (...) isto é, como algo dado,

---

<sup>23</sup> No estado do Rio de Janeiro o Ensino Religioso é confessional e a contratação de professores se deu por meio de um concurso "público". Os aprovados tiveram que se submeter a duas provas: a primeira elaborada pela Secretaria de Educação e que versava sobre conhecimentos gerais e a segunda a cargo das autoridades religiosas respeitando o seguinte critério: 500 professores, dos quais 342 católicos, 132 evangélicos e 26 pertencentes aos demais credos. A admissão dos aprovados depende de uma carta de credenciamento emitida por sua autoridade religiosa, e a alegação de perda da fé pode ser utilizada para justificar uma futura demissão. Os conteúdos pedagógicos da disciplina também são definidos pela autoridade religiosa.

<sup>24</sup> O ÓPIO de Garotinho. **O DIA**. Rio de Janeiro, 15, fevereiro, 2004. Disponível em: <[http://paginadakarim.blogspot.com/2004\\_02\\_15\\_paginadakarim\\_archive.html](http://paginadakarim.blogspot.com/2004_02_15_paginadakarim_archive.html)>, acesso em: 28/04/2004.

<sup>25</sup> A dissertação de Anísia de Paulo Figueiredo se reveste de importância, entre outros fatores, pelo seu vínculo com a CNBB, onde compõe uma comissão para o Ensino Religioso que mantém uma página na Internet. Sua participação nessa página pode ser notada pelos artigos por ela assinados e pela função de interagir com os internautas respondendo a questões dos mesmos.

pertencente à esfera eclesial (...) de fora para dentro, amparado por setores ausentes do sistema, ou superficialmente relacionado com este.<sup>26</sup>

Do que decorre que:

No momento, o ensino religioso não é portador do que o seu próprio nome indica, 'ensino' e 'religioso'. É uma disciplina inexistente, objeto do exercício de poder, alimentadora da ilusão do que se propõe na teoria, mas não se efetiva na prática educacional, em virtude de um tratamento inadequado à sua dupla e dúbia condição.<sup>27</sup>

Surge, então, uma alternativa à interpretação do vocábulo 'religioso'. Ao invés de ligado à religião este poderia ser entendido “como adjetivo, qualificativo do ser humano na sua essência, independente de crença religiosa ou concepção filosófica.”<sup>28</sup>

A autora constata que o Ensino Religioso mantém-se no currículo das escolas públicas como resultado do exercício de poder das partes envolvidas nas disputas institucionais pela manutenção ou pela exclusão dessa disciplina. A partir disso, vislumbra o caminho do consenso entre as partes visando o estabelecimento do objeto do Ensino Religioso a partir de uma mudança do imaginário que se formou sobre a disciplina de que esta diria respeito às religiões institucionalizadas. Essa mudança implicaria na aceitação da definição do ser humano enquanto ser religioso, independente de sua postura religiosa ou filosófica.

A tese defendida por Anísia P. Figueiredo é sustentada por uma visão filosófica interpretativa da relação entre Estado e Igreja que não admite a separação total entre as duas instâncias por entender que significaria uma tomada de posição anti-religião ou atéia. Uma posição que se sustenta ainda na tese do direito natural, embora com uma linguagem mais sofisticada do que as encíclicas de Pio IX no século XIX. Um autor sobejamente citado por Anísia é Rafael Llano Cifuentes, doutor em direito civil, doutor em direito canônico e Bispo Titular de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. Além de presidente da Regional Leste 1 da CNBB, Cifuentes é publicamente reconhecido como numerário da “*Opus Dei*” e por tudo que sabemos deste autor deve ser tomado como uma voz representativa da Igreja Católica, mesmo que de uma parte dela apenas.

Entre as citações de Dom Rafael Llano Cifuentes que dão sustentação às reflexões de Anísia P. Figueiredo, temos:

---

<sup>26</sup> FIGUEIREDO, 1999, p. 31-32.

<sup>27</sup> Ibid., p. 32.

<sup>28</sup> Ibid., p. 34.

Para elucidar devidamente esta questão, será necessário entrar no âmbito da distinção fundamental entre as denominadas ordem autonômica (ou imanente) e ordem teonômica (ou transcendente)

A autonomia do Estado é plena na esfera terrena – **no plano da criação ou das causas segundas** -, que constitui a chamada ordem imanente ou autonômica. Mas ao mesmo tempo mantém uma relação intrínseca com a denominada ordem transcendente ou teonômica, que será formada pelos **seres criados** enquanto que ligados ao ser transcendente.<sup>29</sup> (grifo nosso).

O nosso entendimento dessa citação é que o autor concebe a humanidade como causa segunda de um ato de criação que responde plenamente por si própria no tocante às questões materiais, mas que mantém relação intrínseca com a ordem transcendental. Parece-nos que nesse segundo momento as criaturas perdem autonomia por estar frente ao Criador. Mas, Anísia P. Figueiredo nos faz entender diferente:

Preferimos manter como fundamental tal advertência, porém, desvinculando a ordem teonômica da sua conotação sobrenatural, ou teológica, isto é, considerando a expressão transcendente não como referência ao Ser Criador, quando empregada em seu sentido amplo, mas como função natural, inerente ao ser humano, algo que parte de sua condição humana, ao seu movimento de ultrapassagem do limite como tendência natural, na busca do sempre mais. Nesse sentido, justifica-se a relação intrínseca que o Estado mantém com a ‘denominada ordem transcendente ou teonômica’, pois todo cidadão é, ao mesmo tempo um ser imanente e transcendente. Compete ao Estado, através da educação, garantir aos cidadãos que freqüentam a escola pelo mesmo mantida, as condições para o desenvolvimento dessa função, junto com as demais funções. Seria atribuído ao ensino religioso...<sup>30</sup>

A transcendência, então, seria uma vontade de superação, embora seja também o “Ser Criador” se a tomamos “em seu sentido amplo”, o que não quis fazer a autora. A escola não poderia se furtar então da tarefa de responder à essa ânsia de superação. Mas atribuir um caráter religioso a essa vontade ou necessidade de transcender limites é, no mínimo, uma extrapolação, um jogo de palavras. Os gregos do período clássico denominavam de sofisma um recurso retórico como este utilizado por Anísia P. Figueiredo, e Sócrates negou-lhe o estatuto de filosofia.

Numa outra citação de Rafael Llano Cifuentes, observamos o mesmo recurso retórico - o sofisma - ao distorcer o significado de conceitos historicamente consagrados:

O Estado é laico: não é uma realidade sagrada, religiosa ou clerical; não constitui o estrato inferior duma grande e única pirâmide religioso-temporal – inválida construção de cristandade – que tem como vértice os valores espirituais e o poder eclesiástico. O Estado é laico porque pertence a uma

<sup>29</sup> CIFUENTES, Rafael Llano. Relações entre a Igreja e o Estado. 2ª edição, Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988, pp. 152-153. Apud: FIGUEIREDO, 1999, p. 29.

<sup>30</sup> FIGUEIREDO, 1999, p. 29.

ordem autônoma diferente da religiosa, com base e vértice diversos. (...) O Estado tem uma relativa significação religiosa. Já que deve coadjuvar a que cidadãos consigam atingir o seu fim último. (...) Nesta idéia baseia-se o princípio da cooperação.<sup>31</sup>

A laicidade aparece na passagem a seguir como diferente de laicismo:

Existe, portanto, entre Igreja e Estado, entre religião e política, uma separação lícita e necessária – a laicidade – e uma separação indiferentista e insustentável: o laicismo. Porque a laicidade é prerrogativa consubstancial à ordem autonômica do Estado e laicismo supõe a ruptura arbitrária e artificial do elo essencial que une toda a atividade com a ordem teonômica.<sup>32</sup>

A ruptura arbitrária que caracteriza o laicismo seria arbitrariedade por parte do Estado contra a Igreja. Uma separação unilateral, não pactuada. Mas, o Estado não é um ente com vontade própria, e nem a Igreja. Ambos são instituições, produtos sociais, criações humanas que agem de acordo com vontades humanas articuladas a contextos históricos e, pela nossa experiência, nunca de forma consensual, mas como resultado de relações de forças entre os contendores que, do ponto de vista do nosso referencial teórico, o materialismo histórico, representam interesses de classes que são, via de regra, antagônicos. A diferenciação entre laicidade e laicismo é uma arbitrariedade teórica uma vez que não existem várias formas do Estado ser laico, o que existem são diferentes graus de autonomia da sociedade civil frente à religião e, conseqüentemente, a maior ou a menor insatisfação da Igreja Católica com a forma que o Estado assumiu: se a religião é mantida como assunto privado ou se lhe é feita concessões no sentido de privilegiá-la na difusão de sua ideologia, por exemplo: subvencionando as escolas e as instituições religiosas. Porém, essas são nuances do processo histórico e não “modelos” previamente concebidos para depois serem implementados, e é justamente por isso que apresentam contradições, e a principal delas é o fato de que a Igreja Católica ainda não assimilou plenamente a separação entre a Igreja e o Estado, adaptou-se às novas circunstâncias, isso sim, e inovou seu discurso: no passado era a defesa da religião verdadeira; hoje o cavalo de batalha da transcendência. Mas, tanto ontem quanto hoje, pleiteando privilégios junto ao poder público.

---

<sup>31</sup> CIFUENTES, 1988, p. 154-155. Apud. FIGUEIREDO, 1999, p. 30.

<sup>32</sup> Ibid., p. 31.



## CAPÍTULO 3

### O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Abordaremos neste capítulo o processo de implantação do Ensino Religioso no estado de São Paulo iniciado em 2001 quando o Conselho Estadual de Educação normatizou a Lei Federal nº. 9475/97 através da Indicação nº. 07/2001 e da Deliberação nº. 16/2001 que foram objetos da Audiência Pública do Ensino Religioso. Porém, o foco deste capítulo está nos dois materiais que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo patrocinou e distribuiu aos professores nas Orientações Técnicas. Estes textos refletem a pretensão da Secretaria de implantar um Ensino Religioso que não atente contra o caráter laico da escola pública.

#### 3.1 – A Indicação CEE nº. 07/2001 e a Deliberação nº. 16/2001

A regulamentação do Ensino Religioso no estado de São Paulo ficou a cargo da Deliberação 16/2001 de 27 de julho de 2001<sup>1</sup> que regulamenta o Art. 33 da Lei nº. 9394/96 (alterada pela Lei nº. 9475/97) e que foi embasada na Indicação CEE nº. 07/2001 aprovada por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 25 de julho de 2001.

A Indicação define os conteúdos do Ensino Religioso e a habilitação do professor da disciplina, uma vez que o Conselho Nacional de Educação, em parecer de nº. 97/99, manifestou-se sobre a questão com os seguintes dizeres: “(...) a matéria parece fugir à competência do Conselho, pois a questão da fixação de conteúdos e habilitações e admissão de professores ficam a cargo dos diferentes sistemas de ensino”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 28/07/2001, pg.17. Esta deliberação foi votada com ressalvas por três conselheiros. BACHA FILHO, 2002, p. 36-37.

<sup>2</sup> Nesse parecer o Conselho responde à demanda de instituições de ensino superior que buscam orientação visando à abertura de cursos específicos de habilitação de professores de Ensino Religioso. Em parecer anterior de nº. 05/97 o Conselho havia se posicionado sobre a matéria à luz do Artigo 33 da Lei nº. 9394/96 antes deste ser alterado pelo substitutivo do Deputado Padre Roque Zimermam que deu origem à Lei 9475/97 e orientado que competia à Escola definir o horário e o espaço para que as Igrejas, individualmente ou associadas, pudessem credenciar seus representantes para atender à demanda dos matriculados. BACHA FILHO, 2002, p. 43-46

Nas considerações gerais, a Indicação situa o Ensino Religioso como uma possibilidade de iniciativa que visa à promoção da cidadania. Condizente com o espírito da Constituição Brasileira, que atribui essa função ao Estado, e da LDB (Lei nº. 9394/96), que ao reforçar este princípio o define como tarefa da Escola e da comunidade, e calcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que enfatizam a necessidade de projetos pedagógicos nesse sentido (de formação da cidadania). A Indicação entende, também, que o Ensino Religioso pode inserir-se na perspectiva de um novo pensar sobre a educação, rompendo com a forma compartimentada de conceber o conhecimento, forma esta que produz um conhecimento escolar expresso em disciplinas estanques. Um novo paradigma de educação, segundo a Indicação, capaz de fazer um contraponto à tendência das sociedades globalizadas que:

(...) profundamente marcadas por desigualdades de condições de acesso a bens essenciais (...) encontram-se, em pleno século XXI, a mercê da violência urbana, dos conflitos étnicos e religiosos, do desemprego e da fome, da falência do núcleo familiar tradicional, da poluição que destrói o meio ambiente e a saúde, (...) somem-se a isso as juventudes desassistidas que buscam um projeto futuro e um sentido para a própria vida e de seus semelhantes, em meio a uma sociedade competitiva e consumista<sup>3</sup>.

De acordo com a Indicação, o Ensino Religioso pode ser incluído dentro de um esforço de conscientização da responsabilidade pessoal e social, que estimule e restaure “os valores humanos, de compromisso moral e ético, auxiliando a compreensão do homem e o autoconhecimento”<sup>4</sup> relevante em função de um contexto de diferenças espirituais e culturais e que impõe à educação “um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro a fim de melhor se compreender”<sup>5</sup>.

Ao invés de conteúdo propriamente dito, a Indicação apresenta objetivos que são norteados por uma concepção de Ensino Religioso que decorre da interpretação do texto da lei nº. 9475/97:

(...) o Ensino Religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro... não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº. 07/2001**. BACHA FILHO, 2002, p. 39..

<sup>4</sup> Ibid., p.39.

<sup>5</sup> DELORS, Jacques. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – UNESCO. Apud: BACHA FILLHO, p.39.

<sup>6</sup> SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº. 07/2001**. BACHA FILHO, 2002, p. 40.

O objetivo geral seria o conhecimento das religiões no sentido de conhecer-se e de conhecer ao outro (autoconhecimento e alteridade) enfatizando o

respeito pelo outro, o trabalho com aqueles que se encontram em situação de exclusão social, promovendo formas voluntárias e autônomas de participação e levando a um compromisso com as questões sociais (...) com valores como honestidade, justiça, amor ao próximo, bondade e solidariedade (...). Visto sob a perspectiva histórica, o Ensino Religioso pode promover o reconhecimento daquilo que diferencia grupos sociais e estilos de vida, sem quaisquer formas de discriminação e de hierarquização dos mesmos.<sup>7</sup>

Além disso, o Ensino Religioso é também entendido como estudo de culturas e de manifestações culturais que levaria desde ao conhecimento dos aspectos artísticos e culturais até à valorização das diversidades culturais, e aí fica entendida as religiões como patrimônio cultural. Outro aspecto da orientação contida na Indicação seria o Ensino Religioso estar sendo trabalhado num enfoque de multidisciplinaridade. Em síntese, o enfoque proposto seria o de desenvolver e valorizar a tolerância recomendando a “organização de atividades supraconfessionais, com projetos interdisciplinares que façam sentido para todos os alunos”<sup>8</sup>.

Quanto à definição do professor habilitado para ministrar o Ensino Religioso, a Indicação e a Deliberação estabelecem que nas séries iniciais do ensino fundamental o conteúdo seria trabalhado como tema transversal, portanto, sem constituir-se numa disciplina específica com definição de um horário dentro da grade curricular; enquanto que nas séries finais, de 5ª a 8ª séries, o Ensino Religioso constitui uma disciplina a mercê de professores habilitados em História, Filosofia ou Ciências Sociais. Embora nestes dois documentos aqui apresentados não haja definição de carga horária da disciplina, a Secretaria de Educação acabou por estabelecer uma hora/aula por semana, exclusivamente na 8ª série.

### **3.2 – A Audiência Pública do Ensino Religioso.**

O Conselho Estadual da Educação fez realizar no dia 12 de novembro de 2001 a Primeira Audiência Pública do Ensino Religioso que contou com a participação de entidades ligadas a diferentes confissões religiosas (Igrejas) e de caráter inter-confessional, sendo que

---

<sup>7</sup> SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº. 07/2001**. BACHA FILHO, 2002, p. 40.

<sup>8</sup> Ibid., p. 41.

pelo menos duas delas foram constituídas com o fim de intervir no processo de regulamentação do Ensino Religioso após a definição da Lei nº. 9394/96 e do substitutivo nº. 9475/97: o CONER/SP (Conselho Nacional de Ensino Religioso) e a ASPER (Associação dos Professores de Ensino Religioso).

Em material impresso e distribuído na primeira reunião de capacitação dos primeiros professores de Ensino Religioso do estado de São Paulo no ano de 2002<sup>9</sup>, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo divulgou uma “seleção de intervenções”<sup>10</sup> ocorridas na Audiência sem, no entanto, publicar no referido material a lista de entidades presentes. Tal procedimento nos dificulta uma análise do próprio alcance da reunião, uma vez que não sabemos se houve entidades representativas das maiores confissões religiosas do Brasil depois da Igreja Católica (Congregação Cristã, Igreja Universal do Reino de Deus e Assembléia de Deus) presentes na Audiência, mas que não fizeram uso da palavra. As entidades que tiveram intervenções orais selecionadas para publicação estão apresentadas no caderno na seguinte ordem: 1. CONER (Conselho Nacional de Ensino Religioso – SP) representado na pessoa de seu diretor Dom Décio Pereira, Bispo da Diocese de Santo André; 2. Ramakrishna Vendanta Ashrama (Hinduísmo) representada por seu diretor presidente Swami Nirmalatmananda; 3. Arquidiocese de São Paulo / CNBB representada na pessoa do Padre Edísio Silva; 4. comunidade Zen Budista representada na pessoa da Monja Coen (Cláudia de Souza); 5. União das Sociedades Espíritas do Estado de São Paulo representada na pessoa de Atílio Campanini; 6. Federação Israelita de São Paulo / Congregação Israelita Paulista representada na pessoa de seu presidente o Rabino Henry Sobel; 7. Movimentos focolares do Brasil representado na pessoa da Professora Vânia Carvalho de Araújo; 8. Associação Palas Athena / Centro de Estudos Filosóficos representada na pessoa da Dra. Laura Gorresio Roizman; 9. Seicho-No-Ie do Brasil representado na pessoa de Maria Lúcia Zenobi Chaves; 10. Aliança Pró-evangelização da Criança – APEC representada na pessoa de Gilberto Celeti; 11. Federeção Espírita do Estado de São Paulo representada na pessoa de seu presidente Durval Ciamponi; 12. Igreja Messiânica Mundial do Brasil representada na pessoa da Ministra Rumilda Fernandes da Silva; 13. CNBB Regional Sul 1 representada na pessoa da Professora Iaci Oliveira Gazzillo; 14. Associação de Professores do Ensino Religioso – ASPER representada na pessoa do Professor Ascânio João Sedrez; 15. Comitê Internacional de Nações Indígenas – Aldeia Jaraguá (SP) representado na pessoa de Poty Poran Turiba Carlos; 16. Instituto Sathya Sai de Educação representado na pessoa de seu presidente Gonçalo

---

<sup>9</sup> BACHA FILHO, 2002, 81 páginas.

<sup>10</sup> Ibid., p. 50-86, anexo 7.

Vicente de Medeiros; 17. Associação das Escolas Católicas – AEC / SP representada na pessoa do Professor Antonio Boeing; Pastoral da Educação / CNBB (Franca / SP) representada na pessoa do Padre Ovídio José Alves de Andrade; 18. Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e Instituições de Religiões Afro Brasileiras representados na pessoa de Iya Sandra Medeiros Epega; 19. Convenção Batista do Estado de São Paulo – CBESP representada pessoa de José Nemésio Machado; 20. Ordem Sufi Halveti Jerrahi (Muçulmano-Islã) representada na pessoa do Sheikh Muhammad Ragip; 21. Conselho Baha'í do Estado de São Paulo representado na pessoa de seu presidente Luis Henrique Beust.

Na abertura da Audiência, o Presidente do Conselho Estadual de Educação, Professor Francisco José Carbonari, enfatizou que a implementação do Ensino Religioso era decorrente da necessidade do Estado de São Paulo cumprir a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disse também que o Conselho “esteve muito pressionado por entidades ligadas ao setor religioso”<sup>11</sup> e que encontrou, desde o início, dificuldades na implementação do Ensino Religioso por causa de contradições existentes na própria legislação, como, por exemplo, as dificuldades operacionais para as unidades escolares administrarem a presença facultativa de alguns alunos e a conseqüente dispensa dos demais. Declarou também que entendia como contraditório a LDB estabelecer que o Ensino Religioso é parte constitutiva da formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, permitir que a matrícula para essa disciplina seja facultativa. O básico para a formação do cidadão, segundo o Presidente do Conselho, deveria não apenas estar presente na grade curricular organizada pela Escola dentro de diretrizes governamentais (como estabelece a legislação em vigor), mas ser de frequência obrigatória para os alunos. Isso foi dito com o fim de mostrar a incoerência dos legisladores e não para defender a obrigatoriedade do Ensino Religioso nos moldes do que pretendia o *lobby* que se impôs no processo legislativo, conforme analisamos no capítulo anterior, e também para ressaltar as dificuldades que o Conselho encontrou para normatizar a matéria.

Discursando novamente no encerramento dos trabalhos do período da manhã, o Presidente do CEE/SP ponderou sobre algumas intervenções contrárias à existência do Ensino Religioso nas escolas públicas dizendo que nem mesmo o Conselho, ao discutir a implementação da matéria, entrou no mérito da questão, uma vez que a função do Conselho é normativa e não legislativa. De modo que a implantação também não é da responsabilidade do Conselho e sim da Secretaria de Educação que tem função executiva. Declarou que dentro do

---

<sup>11</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 50.

CEE/SP havia posições contrárias à existência do Ensino Religioso nas escolas públicas, assim como havia um conselheiro que defendia um formato confessional para a disciplina, mas que o Conselho buscou dar a melhor resposta ao disposto na Constituição e na LDB ao produzir a Indicação nº. 7/2001 e a Deliberação nº. 16/2001 e também ao organizar a Audiência Pública.

No material impresso pela Secretaria de Educação, de responsabilidade de Teófilo Bacha Filho, consta 21 intervenções orais transcritas nas quais as entidades posicionaram-se sobre o mérito da questão ou propuseram formas de abordagens ou conteúdos para a disciplina. A seguir destacaremos as intervenções que direta ou indiretamente expressaram o pensamento católico sobre o tema, uma vez que foi a Igreja Católica quem historicamente se bateu pelo Ensino Religioso na escola pública, conforme expresso nos capítulos precedentes. Dito isto destacaremos, neste primeiro momento, as intervenções do CONER/SP, da CNBB e da ASPER, e depois proceder à análise das intervenções das entidades que expressaram pensamentos contrários ou reticentes com relação ao Ensino Religioso nas escolas públicas.

O CONER/SP foi fundado em 1997 e congregava no momento da Audiência as seguintes igrejas: Armênia Apostólica, Episcopal Anglicana, Católica Apostólica Romana, Cristã Reformada do Brasil, Evangélica da Confissão Luterana no Brasil, Metodista e Presbiteriana Unida. Suas proposições foram apresentadas pelo Bispo de Santo André, Dom Décio Pereira, presidente da entidade. Seus objetivos declarados foram: responder ao previsto pelo parágrafo 2 do artigo 33 da Lei nº. 9394/96 alterado pela Lei 9475/97 que diz que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”; articular a ação conjunta para defender a liberdade de consciência religiosa e o direito do Ensino Religioso existir na escola pública; colaborar na elaboração dos conteúdos da disciplina; e apoiar a formação de profissionais para ministrar o Ensino Religioso.

O presidente do CONER / SP questionou a Deliberação e a Resolução do CEE / SP sobre a matéria, uma vez que esta mantinha indefinição sobre o professor de Ensino Religioso que, no entendimento da entidade, deveria ser alguém habilitado especificamente para essa disciplina. Um segundo questionamento foi feito em torno do fato do Ensino Religioso ser tratado como tema transversal de 1ª a 4ª série ao invés de constituir-se numa disciplina com horário definido dentro da grade curricular e de estar presente enquanto disciplina de 5ª a 8ª série em apenas uma das séries ao invés de todas, conforme queria a entidade.

No tocante ao conteúdo do Ensino Religioso, o CONER/SP propôs a adoção das orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso elaborados

por iniciativa do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) constituído por entidades religiosas e por intelectuais, certamente também religiosos, ligados aos estudos da chamada Ciência das Religiões e Teologia Comparada. Os ditos parâmetros apresentam-se divididos em blocos de conteúdos com as seguintes nomenclaturas: as culturas e tradições sagradas, as escrituras sagradas, as teologias, os ritos e o *éthos*. Note-se que a terminologia dos títulos indica um enfoque cristão, como, por exemplo, “teologia” que historicamente está ligada ao estudo e interpretação da Bíblia, assim como “escrituras sagradas”. Essa linha metodológica guarda estreita relação com o primeiro caderno de apoio organizado por Teófilo Bacha Filho, adotado pela Secretaria Estadual de São Paulo no primeiro momento de implantação do Ensino Religioso, ao qual dedicaremos mais à frente um tópico específico.

O Padre Edísio Silva, representando a Arquidiocese de São Paulo tratou daqueles que, segundo a CNBB, são os pressupostos referenciais do Ensino Religioso e deixou para o Padre Ovídio José Alves de Andrade, representante da Arquidiocese de Franca, a parte referente aos conteúdos e às experiências acumuladas por vinte e cinco anos de trabalho junto às escolas públicas. Sua intervenção situou-se, em linhas gerais, na argumentação de que a legislação vigente estabelece um novo paradigma para o Ensino Religioso cujos pressupostos referenciais para a elaboração dos conteúdos chamam a atenção para a necessidade de que os valores devam ser tratados através de duas dimensões: a imanente e a transcendente, conforme esclarece:

(...) imanência e transcendência dos valores, constituem o primeiro fundamental pressuposto referencial, pois os valores que se revelam imanentes presentes e necessários na proposta pedagógica do Ensino Religioso, eles possuem uma outra face complementar, que é a sua transcendência, a sua fundamentação mais profunda, que lhes dá sustentação.

(...) Assim, ao falar da dignidade humana, da ética, da solidariedade, da justiça, etc., as denominações religiosas fundamentam essas realidades com os valores maiores, transcendentais, que lhe servem de alicerces e lhes dão o suporte necessário.<sup>12</sup>

Mas como o Ensino Religioso foi instituído no ensino fundamental das escolas públicas, para crianças entre 7 a 14 anos de idade, portanto, e que certamente encontrarão dificuldades para assimilar tais conceituações filosóficas, o representante da Igreja Católica estabelece os recursos metodológicos:

Precisamos, portanto, na operacionalização dos conteúdos do Ensino Religioso, justificar os valores imanentes propostos para a formação básica

---

<sup>12</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 55-56.

do cidadão com os valores-fundamento transcendentais destacados pelas várias tradições e denominações religiosas adaptados ao nível de compreensão dos educandos nas faixas etárias e respectivas séries de aprendizagem, através do recurso das inteligências múltiplas, dos símbolos, experiências e atitudes.<sup>13</sup>

Nesse sentido, a Igreja aposta na criação de cursos de licenciatura em Teologia Comparada e Ciência das Religiões, nos moldes do que existe na PUC/SP, para formar professores para o Ensino Religioso, no estado de São Paulo.

O outro pressuposto referencial diz respeito à importância do Ensino Religioso e, ao mesmo tempo, às limitações impostas pela legislação e pela própria normatização do CEE/SP, no que diz respeito à carga horária limitada a uma única série entre as quatro finais do ensino fundamental e ao tratamento enquanto tema transversal nas quatro séries iniciais. Estas limitações, segundo o representante da Igreja Católica, constituem desafios que as autoridades deverão enfrentar no próximo período, realizando os devidos ajustes no sentido de manter a identidade da disciplina de Ensino Religioso ao lado das demais disciplinas, sem discriminá-la.

O Padre Ovídio José Alves de Andrade (Pastoral da Educação - CNBB/Franca) apresentou propostas de conteúdos elaboradas, segundo ele, ao longo de vinte e cinco anos de intervenção da CNBB junto às escolas, sendo que na região de Franca contava com nove anos de experiência. Essas propostas foram desenvolvidas de forma acordada entre a CNBB/Franca, a Diretoria de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação daquela cidade, sendo remetidas à audiência como propostas da CNBB e da Diretoria de Ensino de Franca.

O projeto, que segundo o representante da CNBB foi definido como aplicação de uma pedagogia libertadora, estava dividido em quatro períodos dos quais decorriam vários temas. A seguir apresentamos um esquema reproduzindo o teor do projeto:

1º) QUEM SOU EU (AUTOCONHECIMENTO). Identidade, cidadania, dignidade humana, valores virtudes, limite, auto-estima e autoconhecimento.

2º) SENTIDO DA VIDA. Missão, participação, justiça, amor, fraternidade, partilha, solidariedade.

3º) LIBERDADE. Identidade, sentido da vida<sup>14</sup>, libertação, serviço, liberdade<sup>15</sup>, responsabilidade, autonomia, diálogo, perdão, reconciliação.

---

<sup>13</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 56.

<sup>14</sup> No segundo período o Padre apresentou o sentido da vida como título norteador e no terceiro período como uma decorrência da liberdade. Pode ser que tenha se tratado de um equívoco, mas optamos por reproduzir da forma como foi exposto.

<sup>15</sup> novamente apresentado em duplicidade.



4º) TRANSFORMAÇÃO. Renovação, testemunho, bem comum, diversidade, unidade, tolerância, compaixão, paz.

Outra entidade representativa da linha de pensamento ligada à idéia de um Ensino Religioso ecumênico ou inter-religioso, nos moldes da doutrina católica pós-Concílio Vaticano II, e que apresentou propostas à Audiência, foi a ASPER, Associação de Professores de Ensino Religioso, que foi criada no mesmo contexto do CONER, ou seja: imediatamente após a promulgação da LDB para satisfazer ao parágrafo 2 do artigo 33 da Lei nº. 9394/96 alterado pela Lei 9475/97 que diz que “os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”. A ASPER é constituída por adesões de professores da rede estadual que trabalham ou que se propõem a trabalhar com o Ensino Religioso, enquanto que as outras duas entidades, CONER e FONAPER, constituíram-se como resultado da articulação da Igreja Católica Romana com outras confissões (protestantes tradicionais, judaicas e outros grupos religiosos de muito pouca expressão no Brasil).

Quanto à composição dessas entidades é importante notar que, assim como na Audiência, conforme já tivemos oportunidade observar, as expressões religiosas constituídas por evangélicos pentecostais e neopentecostais estavam ausentes. Sendo estas confissões justamente as responsáveis pelo declínio vertiginoso em termos percentuais de católicos no Brasil, conforme tem acusado os últimos censos do IBGE <sup>16</sup>, o questionamento à representatividade dessas entidades só pode aumentar.

A proposição de conteúdos da ASPER é basicamente a mesma do CONER e da CNBB, com algumas nuances na formulação. Em linhas gerais, propõem desenvolver os valores inerentes a todas as religiões na perspectiva de formar o cidadão pleno: imanência e transcendência. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, produzidos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, constituiriam referência porque foram produzidos sob o entendimento de que a religião constitui patrimônio cultural da sociedade e a escola deve levar isso em conta, conforme fica expresso nesta passagem da intervenção do presidente da entidade:

---

<sup>16</sup> Os dados dos últimos censos do IBGE apontaram que os católicos correspondiam a 89,2% em 1980, 83,3% em 1991 e 73,8 em 2000; enquanto que os evangélicos apresentaram os seguintes percentuais, respectivamente à datas acima: 6,6; 9,0 e 15,4. Outro grupo que cresceu significativamente no Brasil contribuindo para o declínio do catolicismo foi o dos “sem religião” que saltou de 1,6% para 7,4% nas duas décadas em questão. Cf. PIERUCCI, Antônio Flávio – Bye Bye, Brasil: O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Revista de Estudos Avançados**, nº. 52, Set./Dez. 2004, São Paulo: USP, p. 25.

Esse patrimônio e conhecimento já consagrado deixou de ser propriedade de alguns grupos religiosos, deixou de ser propriedade desta ou daquela autoridade que diz falar autorizadamente em nome disso. Esse é um patrimônio cultural, um conhecimento constituído por nossa sociedade brasileira. Como a escola está constituída até por legislação como aquela que transmite esse patrimônio cultural da nossa sociedade, excluir da escola a questão religiosa seria impedir que os nossos estudantes, crianças e adolescentes, recebessem esse que não é um patrimônio, que não é um privilégio de grupos ou de entidades religiosas, mas que é de nossa sociedade.<sup>17</sup>

As reclamações com relação aos limites legais repetiram-se: a transversalidade nas séries iniciais; a indefinição com relação ao professor habilitado de Ensino Religioso; e a carga horária considerada insuficiente frente à relevância da disciplina.

As intervenções até agora mencionadas refletem, com nuances, a política<sup>18</sup> da Igreja Católica Brasileira e da CNBB. Porém, outras entidades pronunciaram-se tendo sob suas cabeças o imperativo da lei, o que acabou por fazer com que entidades historicamente comprometidas com a laicidade da escola e contrária ao Ensino Religioso na escola pública acabassem por “relativizar” seus argumentos frente ao fato consumado.

A seguir, reproduzimos trechos de intervenções que fizeram, de formas diferenciadas e dentro dos limites impostos, contraponto à hegemonia católica na Audiência.

Comitê Intertribal e Nações Indígenas / Aldeia Jaraguá (SP):

O objetivo da educação dentro das aldeias era de integração do índio à sociedade não indígena. Essa integração é feita de forma a limpar a religião, a que o índio esqueça a sua religião, a sua cultura, a sua língua e toda a sua identidade. E isto nos dá muito medo quando alguém diz que tem que ter Ensino Religioso dentro da escola. Eu tenho medo porque nós indígenas passamos por isso. Por isso nossa preocupação (...) eu gostaria de dizer que o ensino da religião é preocupante, porque o ensino da religião não só nos dá uma visão de mundo, mas dá uma ideologia, uma filosofia para uma criança, e isso é muito perigoso, porque a partir do momento que você ensina uma religião, você está dando uma ideologia, você ensina como ela vai ver o mundo, qual vai ser a visão de mundo daquela criança. Então a gente tem que ter muito cuidado. Na verdade eu sou contra esta lei, ela não deveria existir. Por que os temas transversais já abrangem a questão da tolerância, da ética, da cidadania e de outros assuntos que a religião está em questão (...). Então a religião vai ser dada se a comunidade quiser e a única religião dada dentro da sala de aula indígena vai ser a religião indígena tradicional.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 74.

<sup>18</sup> o termo política é aqui empregado na medida em que entendemos a proposição de Ensino Religioso ecumênico ou inter-religioso enquanto uma estratégia da Igreja Católica para estar presente no espaço público, o que é decorrente da necessidade de dar resposta ao grau de diversidade religiosa existente em nosso país. A prova de que se trata de uma simples estratégia é a forma como as escolas católicas adotam o Ensino Religioso: trabalhando os valores cristãos dentro de um formato rigidamente confessional e permitindo aos alunos “acatólicos” (essa expressão consta do Código de Direito Canônico e expressa um sentido de que essas pessoas estariam em falta com a religião) ausentar-se dessas aulas.

<sup>19</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 75.

## Conselho da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e Instituições de Religiões

### Afro Brasileiras:

Eu gostaria de fazer primeiro um apanhado do que aconteceu em 95, eu estava até reconhecendo as amigas professoras aqui, nós fomos convocados pelo Conselho de Participação da Comunidade Negra, por sugestão do nosso presidente Dr. Antonio Carlos Arruda da Silva, e o Conselho abriu suas portas para que as comunidades religiosas de Umbanda, do Candomblé, da Tradição de Orixá e das Tradições Africanas discutissem com assessores da prof<sup>a</sup>. Rose Neubauer, Secretária da Educação, o Ensino Religioso. A posição de todas as lideranças foi comum. Esse aqui é um documento de 95 que, só estou recapitulando. Somos absolutamente contra o Ensino Religioso nas escolas públicas. Religião deve ser ensinada em casa, no templo, por sacerdotes da religião escolhida pela família. A República nos deu um país laico, separando definitivamente a religião do Estado. O Estado de São Paulo, especificamente, não tem cumprido de maneira satisfatória seus compromissos com os professores em nível de remuneração, haja vista as greves que eclodiram nos últimos anos no estado na área de educação entre outras. A grade curricular tem se mostrada incompleta e insatisfatória. (...) Não cremos que o orçamento deva ser apenado pelo custo do Ensino Religioso quando não é grande o bastante para contemplar o ensino convencional. (...) Nosso raciocínio levou-nos a tomar uma resolução. O Ensino Religioso nas escolas públicas constante da grade curricular, pago pelo governo estadual e municipal, somos contra. Sabemos que há uma lei que o regulamenta e sugerimos que como tantas leis que são contra a lógica essa também seja alterada, uma vez que só beneficia algumas confissões religiosas, não vindo ao caso se majoritárias ou não. Mas caso esse Ensino Religioso seja implantado queremos ser contemplados em igualdade de condições. (...). Nossa melhor sugestão é que alguns professores (...) totalmente isentos de sentimentos radicais religiosos, com bons conhecimentos de psicologia, filosofia e história, sejam recambiados de volta à academia e reciclados em seu conhecimento, voltando a lecionar não Ensino Religioso, mas filosofia religiosa, história mundial das religiões, sem privilegiar nenhuma, por mais forte que seja no país.<sup>20</sup>

Essa é exatamente a alternativa que tem restado às minorias religiosas e personalidades contrárias ao Ensino Religioso frente ao imperativo da lei. Nesse caso ainda houve a coragem de propor a mudança da lei. O mais é fazer a resistência propondo enfoques e conteúdos que atenuem o estrago já provocado pela existência da lei.

### Convenção Batista do Estado de São Paulo - CBESP:

A Convenção Batista do Estado de São Paulo entende que o Ensino Religioso não deveria ser tratado como estabelecido na Lei 9394/96 e subsequentes. Entretanto, diante das circunstâncias e da legislação que está aí, devemos expor o que pensamos e, em resposta, queremos dar nossa colaboração para o currículo, dizer o que pensamos. (...) Pensamos que o ensino deveria ser laico, como laica é nossa Constituição e o Estado

<sup>20</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 80 e 81.

Brasileiro, mas diante das circunstâncias, entendemos que o ensino deve ser trabalhado não a partir da idéia de catequização, nem da discriminação, como preconiza a Deliberação CEE 16/2001. O Ensino Religioso deve ser trabalhado com o objetivo da formação da cidadania consciente que envolve valores morais e valores éticos. (...) De qualquer forma não penso que a escola com a disciplina Ensino Religioso se transforme num espaço de implantação de religiosos desta ou daquela seita, desta ou daquela religião, mas que se trabalhe principalmente essas questões exaradas na Deliberação (...). Tratar dos valores, da formação da cidadania, de modo que o garoto, a criança e depois o adulto, possam reconhecer o próximo, de tal forma que as questões que envolvem processos de economia e da distribuição de renda e da questão da pacificação das relações interpessoais possam garantir a constituição da formação de uma sociedade mais justa, mais equânime e mais pacífica.<sup>21</sup>

Fica evidente, portanto, que o Ensino Religioso não é fruto de acordo entre as várias confissões, pois a Convenção Batista tem figurado na lista de aderentes das diversas entidades de cunho ecumênico impulsionadas pela Arquidiocese de São Paulo e pela CNBB. Convém notar também como o discurso dessa entidade alterou-se: partiu da defesa da escola e do Estado laico para a adoção de um Ensino Religioso que deva estar presente na grade curricular por imposição legal e que se proponha a responder pelo desenvolvimento de todas as competências que deveriam ser desenvolvidas pela escola no seu conjunto.

Associação de Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo – APASE:

Cabe ao Estado defender o direito de cada pessoa ter suas crenças e de cada família criar suas criança nos princípios em que ela acredita. Evidentemente, nós temos leis a serem cumpridas. Talvez tenha faltado naquele momento, uma discussão mais ampla sobre o que estava acontecendo. Efetivamente a gente espera que o cumprimento da norma constitucional não implique sob hipótese alguma, em proselitismo religioso. (...) nós devemos começar a discutir seriamente até que ponto esse princípio constitucional efetivamente reflete os interesses do povo brasileiro. Se ele deve ser mantido ou se ele não deve ser mantido.<sup>22</sup>

Entendemos esta passagem como uma sutil crítica aos legisladores da Constituição de 1988 e mais precisamente aos da Lei 9475/97, ao mesmo tempo em que coloca em discussão o mérito da questão acenando com a possibilidade de revogação do legislado. Esta intervenção deixa transparecer o sentimento de que não foi dada voz aos educadores no momento de elaboração das leis.

União das Sociedades Espíritas do Estado de São Paulo:

Gostaria de deixar claro que a USE sempre se posicionou anteriormente com relação à laicidade do ensino público, esperando que as demais escolas

<sup>21</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 82 e 83.

<sup>22</sup> Ibid., p. 85 e 86.

confessionais pudessem transmitir os seus conteúdos programáticos para os ensinos (*sic*) que se matriculam nessas escolas. Entretanto, em face da lei, nós estamos aqui e queremos nesse instante cumprimentar o Conselho Estadual de Educação, na pessoa do seu presidente e demais membros, pelo encaminhamento da questão do Ensino Religioso na Escola Pública.<sup>23</sup>

O posicionamento da União das Sociedades Espíritas do Estado de São Paulo mantém-se coerente com a posição historicamente defendida pelos espíritas brasileiros, conforme podemos observar pela deliberação da Primeira Convenção Espírita em Defesa da Escola Pública, em 16 de junho de 1960: “exclusão do Ensino Religioso facultativo nas escolas (...) por constituir fonte de discriminações e injustiças, prejudicando os superiores objetivos pedagógicos”. Na mesma resolução propunha um “ensino de religião como matéria filosófica, nos cursos médios e superior, sem temática sectária ou particularista”<sup>24</sup>.

Federação Israelita de São Paulo/Congregação Israelita Paulista:

Eu gostaria de fazer um depoimento curto e transmitir a posição da comunidade judaica de São Paulo. (...) **Sou categoricamente contra o Ensino Religioso nas escolas públicas.** Tal afirmação vinda de um rabino, de um membro do clero, pode parecer um disparate, um contra-senso, até uma heresia. Por isto, exige uma explicação. Não há dúvida de que a educação religiosa é importante, mas na sociedade tão conturbada pela imoralidade e pela violência, instilar na mente das crianças a noção de Deus só pode trazer resultados positivos. A educação religiosa transmite valores éticos, dá à criança um espelho moral em meio à turbulência da vida moderna, acrescenta uma dimensão espiritual à vivência humana. **Não há nada mais saudável para o desenvolvimento de uma criança que ser conscientizada de que existe algo maior que o seu próprio eu. (...) Para que o Ensino Religioso pudesse cumprir seus objetivos seria necessário que os professores fossem dotados de altíssimo grau de sensibilidade, discernimento e equilíbrio, a fim de não imporem, nem subliminarmente, sua própria linha religiosa aos alunos.** Se nós, que participamos do diálogo religioso há muitos anos, procuramos construir uma ponte entre as nossas religiões e construir a convivência pacífica no Brasil entre todos os credos, se nós levamos anos e anos para aprender quais os conceitos que são realmente comuns a todas as religiões e quais aqueles que são incompatíveis com determinado credo, como se pode esperar que os professores da rede pública de ensino, mal preparados para lecionar matérias normais do currículo como, p.ex., ensinar uma criança judia a seguir os exemplos de Jesus é contrariar os ensinamentos da fé judaica. Se o professor fosse capaz de apresentar um conceito de um ser superior, num contexto mais objetivo possível, sem vinculá-lo a nenhuma religião específica, estaria desrespeitando o direito daquelas famílias que optam conscientemente por dar a seus filhos uma educação ateuista ou agnóstica. (...) A ressalva de matrícula facultativa não é de natureza tão democrática como possa parecer à primeira vista. Ao tornar o Ensino Religioso obrigatório nas escolas públicas e permitir a alguns alunos não assistirem às

<sup>23</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 58.

<sup>24</sup> PRIMEIRA CONVENÇÃO ESPÍRITA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. (16 de junho de 1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº. 79, jul./set. de 1960, Brasília: INEP, p. 162-163.

aulas de religião cria-se uma situação em que essas poucas crianças se sentirão estigmatizadas, diferentes das demais, justamente numa fase da vida em que é tão importante para a criança sentir-se integrada ao grupo.<sup>25</sup>  
(negrito nosso)

Importante ressaltar que o Rabino Henry Sobel adere há anos às iniciativas ecumênicas e de diálogo inter-religioso promovidas pela Arquidiocese de São Paulo e pela CNBB neste Estado. Seu posicionamento contrário ao Ensino Religioso na escola pública não pode, portanto, ser interpretado como negação do ecumenismo, mas sim como preocupação com a possibilidade de manipulação desse expediente em decorrência de uma hegemonia, que nesse caso só pode ser católica. Observamos, também, como que é freqüente a utilização de expressões como “algo” ou “alguém” no discurso ecumênico, sendo que num segundo momento a tendência é de que esse “algo” ou “alguém” tão indeterminado passe a ser a entidade mais plena e absoluta imaginável de todo o universo: “Deus”. A possibilidade da não crença, definitivamente não é considerada como digna de representatividade frente ao Estado, apenas como uma possibilidade anômala, pois o rabino coloca-se como contrário ao Ensino Religioso pelo fato de que não dispomos de professores devidamente capacitados para ministrar a disciplina dentro de uma orientação rigorosamente ecumênica.

Nosso intuito ao reproduzir essas longas citações foi o de transmitir da forma mais fiel possível o posicionamento destas autoridades religiosas com relação ao fato consumado do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas, mesmo porque a Audiência foi convocada para debater sobre a implantação do Ensino Religioso no Estado de São Paulo e o contrário não estava em pauta. Os posicionamentos contrários foram feitos para resguardar a coerência de entidades que historicamente defendem o ensino laico, sendo que algumas se viram na contingência de propor conteúdos e metodologias para fazer contraponto à hegemonia católica, mas, contraditoriamente, acabaram emprestando legitimidade ao inevitável.

Porém, há que se reconhecer que o tratamento que o Conselho Estadual de Educação dispensou para o Ensino Religioso não correspondeu exatamente ao que a Igreja Católica pretendia ver implementado. Esse fato é facilmente observável se atentarmos para a forma que o Ensino Religioso foi implantado no Rio de Janeiro com apoio da Arquidiocese local e de grupos evangélicos extremamente sectários no tratamento com os não crentes.

Dentre as entidades que não têm ligação com a Igreja Católica, mas que são favoráveis à presença do Ensino Religioso na escola pública, chamou-nos a atenção a

---

<sup>25</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 59-60.

Federação Espírita do Estado de São Paulo (não confundir com a União das Sociedades Espíritas que foi contundentemente contrária ao Ensino Religioso na escola pública) pelo papel que seu presidente atribuiu à escola.

A Federação Espírita do Estado de São Paulo admite que o Estado ao tutelar o Ensino Religioso torna-se um co-participante complementando o afeto familiar por meio de seus professores, substituindo a família na sua função social, hoje extremamente desgastada por causa da participação de pais e mães no trabalho fora do lar. Admitimos também que esse Ensino Religioso será o grande antídoto contra a violência, contra as drogas, que estigmatizam a juventude de nossos dias.<sup>26</sup>

Na visão da Federação Espírita, o Ensino Religioso tem o mérito de favorecer que a escola responda pelas faltas da família na educação da criança e por problemas de cunho econômico-social, como delinquência juvenil ou narcotráfico. De acordo com nosso entendimento, esses problemas só poderão ser atenuados mediante profunda reformas econômico-sociais, e solucionados em definitivo somente mediante a supressão das desigualdades sociais e das classes sociais que expressam essas desigualdades, através da superação do regime capitalista pelo socialismo.

### **3.3 – As Epistemologias Propostas**

O Governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação editou cadernos de apoio às atividades de capacitação dos professores de Ensino Religioso. A primeira atividade de capacitação ocorreu nas Diretorias de Ensino no momento mesmo em que ocorria a implementação da disciplina nas escolas paulistas, quando o primeiro bimestre do ano letivo de 2002 já estava praticamente concluído. Outras reuniões ocorreram ao longo daquele ano com espaço de tempo entre um e dois meses.

Os cadernos encaminhados às escolas e aos professores perfazem, atualmente, um total de seis, sendo que o primeiro destoa dos cinco seguintes pelo fato, entre outros motivos, da diferença de origem.

Não sabemos ao certo o que ocorreu nos bastidores da Secretaria de Educação e que a levou contratar a produção de materiais de apoio conflitantes, pois o primeiro caderno, que

---

<sup>26</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 67.

apresenta a disciplina à rede estadual no início de 2002, expressa filosofia e enfoque epistemológico diferente dos outros cadernos que chegaram às mãos dos professores no ano seguinte. Sabemos que ocorreu naquele momento a mudança de governo em decorrência do falecimento do Governador Mário Covas, mas sabemos também que Mário Covas resistiu o quanto pode à pressão da CNBB que cobrava do governo o cumprimento da Constituição Federal. Sabemos também da devoção católica do novo Secretário da Educação Gabriel Chalita. Resumo: temos um governador laico com material cristão; e um secretário católico com material laico. Essa é uma contradição que nossa pesquisa não conseguiu desvendar.

O primeiro caderno é organizado por Teófilo Bacha Filho, um membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, e o texto do qual foi organizador reflete a mesma filosofia do Ensino Religioso implementado naquele Estado sob inspiração dos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do Fórum Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Os cadernos seguintes são de responsabilidade da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e foram elaborados sob a coordenação de Paulo Miceli, com textos de autoria de Eliane Moura da Silva e de Leandro Karnal, os três vinculados ao departamento de História daquela universidade.

Por questão didática, analisaremos os materiais separadamente por tratarem de materiais distintos metodologicamente e com diferentes fontes de origem. Na medida do possível, procederemos à confrontação entre ambos.

### **3.3.1 – O Caderno Organizado por Teófilo Bacha Filho**

A estrutura básica do texto do caderno em questão é a seguinte: um balanço do Ensino Religioso na escola pública brasileira desde o Período Monárquico até os dias atuais; os fundamentos epistemológicos para o Ensino Religioso no atual contexto da escola pública e da educação; a inserção do Ensino Religioso dentro de um novo paradigma de educação que se contrapõe ao anterior modelo de ensino considerado como responsável pela divisão do conhecimento em disciplinas estanques; e a justificativa da presença da disciplina na proposta pedagógica da escola. Além do texto de responsabilidade de Teófilo Bacha Filho, o caderno traz sete anexos: 1) Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modificado



pela Lei nº. 9475/97; 2) Deliberação CEE / SP nº. 16/2001; 3) Indicação CEE / SP nº. 07/2001; 4) Parecer do CNE / CP nº. 97/99; 5) O Ensino Religioso por meio de eixos temáticos; 6) Comunicado CENP-SP de 26/02/2002; 7) Trechos das intervenções orais da I Audiência Pública do Ensino Religioso do Conselho Estadual da Educação <sup>27</sup>.

O papel do Ensino Religioso na escola pública é contextualizado pelo autor num novo momento da educação. A escola, segundo ele, tem uma dimensão conservadora na medida em que assume a função de transmitir costumes, tradições e valores, decorrentes da necessidade de manutenção da própria sociedade,

porém, ela não possui apenas essa dimensão ‘conservadora’ (...) possui uma face dinâmica, vital, transformadora. Ela pode ser uma educação para a libertação, no sentido em que pode ser elemento decisivo para dar ao homem a plena consciência de sua dignidade e de suas potencialidades. <sup>28</sup>

De onde decorre a afirmação de que todas as definições possíveis que se queira dar à educação convergem para o pleno desenvolvimento do sujeito humano na sociedade, o que impõe à educação uma prática pedagógica humanizadora que contextualiza a pessoa na sua história e na exigência de liberdade.

A realidade escolar se transformou, segundo o autor, e a escola hoje tem autonomia e é dotada de uma estrutura lógica e coerente cumprindo o papel social de instrumento de promoção pessoal e coletiva. “Por outro lado, não existe mais unanimidade nas questões religiosas. O mundo em que vivemos é pluralista e secular” <sup>29</sup>. O que nos leva a indagar se algum dia houve unanimidade nas questões religiosas e se a existência de um mundo pluralista e secular é um fenômeno recente?

Para nós a “unanimidade” nunca existiu, mas sim a imposição. A secularização apenas trouxe à luz a falta de unanimidade existente. Nosso estudo demonstrou que pelo menos desde a Independência, em 1822, a falta de unanimidade nas questões religiosas é patente no Brasil e tem produzido grandes embates justamente pela recusa da Igreja Católica em reconhecer esse fato. Essa falta de unanimidade tornou-se patente justamente em função da pluralidade que, do ponto de vista religioso, manifesta-se abertamente na civilização ocidental desde a Reforma Religiosa principiada em 1518, sendo que a secularização foi parte integrante desse processo que para Marx constituiu-se na primeira revolução burguesa da história <sup>30</sup>. No Brasil, a falta de unanimidade em questões religiosas começa a aparecer de forma aberta em meados

---

<sup>27</sup> Estes anexos incorporaram nossa bibliografia na primeira parte do presente capítulo.

<sup>28</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 5.

<sup>29</sup> Ibid., p. 5.

<sup>30</sup> MARX, Karl. Introdução à Crítica à Filosofia do Direito de Hegel. In: **Escritos Econômico- Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

do século XIX com a entrada de imigrantes protestantes. No entanto, ela já existia de forma latente desde a chegada dos portugueses. A verdade dos fatos é que enquanto perdurou o ideal de cristandade as diferenças não somente não foram reconhecidas como ainda reprimidas: judeus na Idade Média, negros, indígenas e protestantes, na Idade Moderna. Dito isto, concluímos que a manifestação aberta da falta de unanimidade decorre da existência de um mundo plural e secular, gestado historicamente a partir do início da Idade Moderna.

Uma vez constatado que o mundo mudou, o autor apresenta um conjunto de questionamentos que costumam ser feitos com relação ao Ensino Religioso:

(...) Será o Ensino Religioso uma forma de satisfação ao sentimento religioso das famílias? Uma vitória da pressão das Igrejas e formas institucionalizadas de crença? Uma questão secundária, incômoda e discutível? Ou é o Ensino Religioso reconhecido e assumido como parte integrante do projeto educativo escolar, como um campo de estudo e de formação realmente significativo? <sup>31</sup>

O autor responde aos questionamentos denegrindo a posição contrária ao Ensino Religioso ao apresentá-la como derivada de uma posição materialista grosseira e exclusivamente comprometida com o capitalismo, na medida em que só vislumbra a aquisição de conhecimentos para a obtenção de benefício através da inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, os favoráveis ao Ensino Religioso seriam os partidários de uma visão de educação abrangente que vislumbra um processo de crescimento da pessoa humana e de toda a humanidade. O autor não considera a questão de que o Ensino Religioso encontra resistência desde o “Parlamento” até a escola. Resistências que têm motivações diversas que não merecem, justamente por sua diversidade, receber um rótulo único independente de qual seja, haja visto que “não existe mais unanimidade nas questões religiosas”.

Para apoiar a posição favorável ao Ensino Religioso o autor cita um trecho do Relatório Faure da Unesco cuja adesão não comprometeria ou macularia nenhuma corrente do pensamento pedagógico: “(educação é) um processo do ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a se exprimir, a se comunicar, a interrogar o mundo e se tornar cada vez mais ele mesmo”. <sup>32</sup>

Além da crítica reducionista ao “materialismo grosseiro” das pessoas contrárias ao Ensino Religioso, o autor se apóia numa citação de um texto de Matilde Tiemi Makiyama, da Faculdade de Educação da USP, que defende o Ensino Religioso a partir da tese de que este

---

<sup>31</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 5.

<sup>32</sup> Ibid., p. 6.

objetiva a promoção e o desenvolvimento do sujeito humano pleno na sociedade, do qual reproduzimos um fragmento:

Podemos definir a educação das mais diferentes formas e com parâmetros diversos, mas, em se tratando de seu objetivo final, todas as definições convergem para o desenvolvimento pleno do sujeito humano na sociedade. É aqui onde o Ensino Religioso fundamenta a sua natureza: o homem para adquirir seu estado de realização integral necessita da perfeição religiosa, também.

“Dentre os inúmeros instrumentos de que dispõe a sociedade para alcançar tão elevado objetivo está a religião, pois somente quando se coloca a questão da transcendência, a que se denomina Deus, encontra a comunidade humana e cada uma das pessoas individualmente, respostas às perguntas fundamentais que todos se colocam diante da vida” (Catão, 1995).<sup>33</sup>

Conforme podemos apreender da citação não existe margem para negociação. A formação integral passa exclusivamente pela “transcendência a que se denomina Deus”, o nome que os cristãos dão para o seu deus, não podendo ser Jeová, Alá ou Orixá; Ateísmo, indiferentismo ou agnosticismo, fora de cogitação!

A conclusão lógica que decorre do entendimento da citação é que o cristianismo é o único caminho para o indivíduo atingir a realização integral, o que dá coerência à utilização do termo “religião” como instrumento para atingir o elevado objetivo da realização integral, ao invés de “religiões” no plural.

O Ensino Religioso deve inserir-se na proposta pedagógica da escola e, ao mesmo tempo, depende de condições concretas de realização. O Ensino Religioso é colocado hoje de uma forma diferente do que o foi no passado, conforme contextualização do autor:

A sociedade brasileira é, atualmente, secular e pluralista. A secularização, em sentido estrito, designa o processo histórico segundo o qual a sociedade e a cultura se libertam da tutela do controle religioso. Não é um processo negativo, na medida em que a sociedade civil assume as tarefas que lhe competem. Ao seu lado, o pluralismo significa uma sociedade na qual coexistem as mais variadas visões do mundo, numa espécie de ‘supermercado’ de concepções sobre o homem e a existência.<sup>34</sup>

Tal citação comporta pelo menos duas observações. Primeiro, o tom tranquilizador com que o autor anuncia a secularização: “não é um processo negativo na medida em que a sociedade civil assume as tarefas que lhe competem”. Parece que a secularização foi consentida na medida em que a sociedade mostrou maturidade. Essa forma de colocar a questão desobriga a Igreja de reconhecer que “errou” no século XIX, quando condenava a

---

<sup>33</sup> BACHA FILHO, p. 6.

<sup>34</sup> Ibid., pág. 6.

separação entre Igreja e Estado, e também no século XX, quando combatia o ensino laico acusando-o de ateu. A segunda observação com relação à citação diz respeito ao tom depreciador com que trata a riqueza da diversidade de visões de mundo como uma espécie de “supermercado”. Como se as diferentes concepções de mundo, que, de acordo com o nosso ponto de vista merecem manifestar-se no interior da escola como condição para que a educação seja crítica e democrática, fossem meros descartáveis. Tratamento, aliás, coerente com a idéia de que o “transcendente que se denomina Deus” constitui objeto de uma disciplina escolar “básica na formação do cidadão”, o Ensino Religioso.

Com relação às condições concretas de realização do Ensino Religioso que, segundo o autor, deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, de seu projeto educativo, temos que: “O estudante só apreende o que ele descobre. A pedagogia deve levar às experiências pessoais e à descoberta”<sup>35</sup>.

Ficamos imaginando como é que crianças de sete anos de idade - uma vez que o Ensino Religioso também está presente, como tema transversal, nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série)<sup>36</sup> - podem descobrir o “transcendente que se denomina Deus”, por meio apenas de suas experiências e sem serem induzidas para tanto. A defesa de tal possibilidade nos remete a um construtivismo pedagógico de impossível aplicabilidade uma vez que religião é, por sua própria natureza, profissão de fé assentada em “verdades” transmitidas por gerações. Corrobora com nosso modo de ver a questão a frequência com que as orações são ensinadas, sobretudo na pré-escola, mas também nas primeiras séries do ensino fundamental. “Santo Anjo do Senhor” é o nome de uma oração comumente utilizada em função do seu caráter “ecumênico”, entenda-se cristão. Os argumentos em prol das orações podem ser diversos, mas o que temos ouvido com mais frequência é aquele em prol da eficácia que estas têm para “acalmar” as crianças. Ou seja, o adestramento continua presente nas escolas como recurso didático-pedagógico, ao invés da experimentação e valorização da vivência da criança que contribuem para o ensino crítico<sup>37</sup>.

Com relação às condições concretas de realização do Ensino Religioso:

é fundamental que haja uma razoável coerência institucional, de modo que a proposta pedagógica seja unitária para todas as áreas de ensino e todos os

---

<sup>35</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 7.

<sup>36</sup> Eis outra “pequena” inconstitucionalidade: os temas transversais não são facultativos, são ministrados durante o desenvolvimento das aulas, ficando a cargo do professor escolher o momento de fazê-lo.

<sup>37</sup> Importante ressaltar que o projeto de um ensino crítico não pode assentar exclusivamente sobre experimentação e valorização de vivências, mas consideramos como ingredientes fundamentais para tanto. Aliás, estas eram as principais proposições da pedagogia escolanovista tão combatida no passado pelos intelectuais católicos e pela própria Igreja Católica.

setores da vida escolar... Outro elemento importante é a colaboração de todos. A educação é função de toda a sociedade. Pais e educadores devem se unir para a tarefa de educar as crianças e os jovens. O Ensino Religioso exige o apoio e a participação de toda a comunidade escolar<sup>38</sup>.

O Ensino Religioso inscrito na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é facultativo. Então como se explica o autor reclamar de toda a escola e de toda a comunidade o envolvimento na realização do Ensino Religioso? Está muito correta a conclamação no sentido de que “pais e educadores devem se unir para a tarefa de educar as crianças e os jovens” uma vez que “a educação é função de toda a sociedade”. Porém, entendemos como incorreto a colocação um sinal de igual entre educação escolar e Ensino Religioso, que somente figura como disciplina **facultativa** no currículo escolar em virtude da eficácia do *lobby* constituído para pressionar os legisladores<sup>39</sup>.

A cobrança do compromisso de todos num texto patrocinado pela Secretaria de Educação, alimenta a pressão sobre a escola para que esta faça do Ensino Religioso um projeto bem sucedido. Essa pressão manifestou-se de diversas formas: no primeiro ano de implantação, 2002, ignorou-se o caráter facultativo da disciplina; no segundo ano justificou-se o erro do ano anterior pela dificuldade das escolas entenderem as orientações providas da Secretaria de Educação, mas muito pouco foi feito no sentido de orientar; no terceiro ano divulgou-se uma orientação às escolas para que disponibilizassem aos pais de alunos um modelo de requerimento para o pedido de dispensa da frequência, sendo que da parte de algumas escolas chegou-se a exigir do pai uma justificativa para tanto; somente nos últimos dois anos, 2005 e 2006, as escolas passaram a adotar uma sistemática que envolve o levantamento prévio dos interessados em matricular-se no Ensino Religioso, para depois organizarem as turmas. Mas, continua existindo situações díspares como a de escolas com praticamente cem por cento de matrículas ao lado de outras com nenhuma, além da orientação às escolas de que a disciplina pode constar no meio do horário, mesmo que esse fato acarrete

---

<sup>38</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 7.

<sup>39</sup> Aliás, os defensores do Ensino Religioso, o *lobby*, conforme temos observado desde o processo constituinte de 1987/88, quando conseguem incluir suas posições nos textos legais, o fazem de modo a permitir que subsista alguma dubiedade ou contradição a ser explorada num momento seguinte: fizeram aprovar o Ensino Religioso no texto constitucional; na LDB conseguiram afirmá-lo como campo do conhecimento e, portanto, como constituinte da formação básica da cidadania a partir da concepção de que tudo que se relaciona com o conhecimento soma na realização da cidadania desde que respeite a diversidade cultural e religiosa do país de modo a afastar o proselitismo; dessa forma, fica mascarado o caráter clerical da disciplina possibilitando a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos” do texto legal, o que impõe que o Estado deva pagar a conta. Agora passam a cobrar da escola coerência para com o texto legal uma vez que este diz que a disciplina constitui formação básica e que, portanto, deveria estar em pé de igualdade com as demais disciplinas. No capítulo anterior mencionamos a dissertação de Anísia de Paula Figueiredo utiliza-se dos mesmos subterfúgios ao defender a tese de que o Ensino Religioso não pode ser assunto de religião ou de Igreja, mas da escola.

aumento da permanência de todos os alunos na escola, matriculados ou não na disciplina facultativa.

Na busca da definição de uma epistemologia para o Ensino Religioso, o autor sustenta que as formas de educação estão relacionadas a diferentes cosmovisões ou modos de conhecer e interpretar a realidade que nos cerca. A concepção de mundo da cultura ocidental é herdeira da filosofia ou cosmovisão inaugurada por Descartes e aprofundada ao longo da Idade Moderna até a revolução industrial. Essa concepção cartesiana rompe com a noção de um “universo orgânico, vivo e espiritual” estabelecendo uma visão enfatizada na racionalidade e baseada no conhecimento científico, em detrimento da emoção, que traz para a educação a idéia de que a escola é uma instituição destinada a transmitir conhecimentos fragmentados. Sustenta-se numa citação de Lisete C. Viesser:

A partir do pensamento de Descartes, o filósofo do ‘penso, logo existo’, a cultura ocidental passa a ser marcada pela visão linear, concentrada, fragmentária, que recoloca o ser humano no centro do Universo, estimula a competição, legitima a exploração e a manipulação no e do Planeta. O ‘penso, logo existo’ com o passar dos tempos, foi ampliando e ganhando espaço: ‘se penso, posso’, ‘se posso, conquisto’, ‘se conquisto, possuo’... A filosofia cartesiana e a conseqüente cosmovisão têm suporte na certeza do conhecimento científico.<sup>40</sup>

Percebemos na citação a idéia de que o capitalismo assenta-se sobre bases exclusivamente filosóficas, o que não concordamos pelo fato de entendermos que a filosofia ou interpretação do mundo não ocorre dissociada de um contexto histórico determinado. As idéias que brotam ou se desenvolvem na cabeça do homem sofrem determinações a partir de suas vivências numa sociedade determinada. Sociedade esta que, por sua vez, também tem “idéias”, ou seja, constrói representações ideais que legitimam relações sociais ali existentes e conformadas sob determinação do modo pelo qual essa sociedade está organizada para produzir a sua subsistência material, conforme nos explicou brilhantemente Karl Marx:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a

---

<sup>40</sup> VIESSER, Lisete. C. CND-Módulo 4 (Ensino Religioso). Curitiba:IESDE Brasil S.A. p. 65 e ss. Apud BACHA FILHO, 2002, p. 10.

consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.<sup>41</sup>

Os homens, portanto, têm a sua consciência determinada pelo seu ser social de modo que pensam o mundo, ou seja, produzem filosofia, impulsionados por motivações que não conseguem dissociar de sua época e dos limites que a consciência social impõe à consciência individual. De modo que quando contestamos as estruturas vigentes em nossa sociedade e vislumbramos uma nova ordem para as coisas, o fazemos a partir dos elementos que a sociedade presente nos dá e vislumbramos até um horizonte também limitado, porque determinado, pelo estágio de consciência que as estruturas sociais nos permitiram atingir.

Portanto, a filosofia cartesiana não pode ter inaugurado um mundo totalmente novo em ruptura total com o mundo anterior por causa exclusivamente de uma vontade ideal. As condições materiais para sua realização vieram se gestando desde a Baixa Idade Média quando o crescimento do comércio fez crescer as cidades e desenvolver a classe burguesa; quando os monarcas, pressionados pelas novas contingências decorrentes das transformações em curso, vislumbraram no comércio, e nos impostos que este poderia gerar, a possibilidade de afirmarem-se enquanto verdadeiros soberanos de um Estado politicamente centralizado e menos dependente da nobreza feudal e do clero cristão; quando a expansão comercial transcende o Velho Mundo e coloca o homem europeu em contato com outros mundos até então sequer imaginados. Em síntese, quando “a manipulação no e do Planeta” já se encontrava em franco desenvolvimento e devidamente legitimada no campo ideológico pelo ideal da cristandade, conforme estudamos no primeiro capítulo da presente dissertação. Se a filosofia trilhou um caminho que a separou da teologia, se desceu do céu para a terra em busca de base material, empírica, foi porque o contexto histórico assim o permitiu, uma vez que quando imperava o ideal de cristandade e a “noção de um universo orgânico vivo e espiritual” as condições materiais de existência ainda estavam imaturas para a filosofia cartesiana. As fogueiras da Inquisição corroboram para essa verdade.

No contexto da educação utilitária e fragmentária, decorrente da filosofia cartesiana,

(...) o Ensino Religioso (ou a formação do sentido religioso) deixa de encontrar lugar.

No entanto, vale a pena uma incursão pelas questões epistemológicas mais profundas que estão na base do Ensino Religioso enquanto obrigação legal das escolas, imposta pela constituição e pela LDB.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> MARX, Karl - Para a Crítica da Economia Política. In: **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1982. Tomo I, p. 530-531.

<sup>42</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 10.

Essa incursão pelas questões epistemológicas, o autor deixa a cargo do filósofo e professor Ubaldo Martini Puppi, um intelectual católico que estudou na França no imediato pós-guerra onde foi discípulo de Jacques Maritain, o maior pensador católico do século XX segundo a intelectualidade leiga católica<sup>43</sup>. O texto de autoria do Professor Ubaldo é o Parecer nº. 264/92 do Conselho Estadual de Educação do Paraná que principia rebatendo o argumento de que o Ensino Religioso é expressão de um ultramontanismo.

Face ao seu potencial polêmico e de seus antecedentes históricos, o fato exige judiciosa hermenêutica, que salvguarde o dever metodológico da explicitação de critérios.

A moderna hermenêutica, com efeito, inaugurada por Schleiermacher, continuada por Dilthey e reiteradamente aprofundada por Heidegger, Gadamer, Habermas e Ricoeur, deve ser aplicada, como define o primeiro dos acima citados, “lá onde houve antes uma má-interpretação”<sup>44</sup>.

Os critérios metodológicos explicitados pelo filósofo seguem um rigor no exercício da hermenêutica da lei do Ensino Religioso em função de que a sociedade real não é de ideologia laica, no sentido de **a** ou **anti**-religiosa, e nem religiosa a ponto de recusar cidadania ao não-crente. As instituições leigas são autônomas com relação à religião, mas devem levar em conta a dupla pertença ou dupla cidadania que se manifesta no íntimo do homem e no seu mundo-da-vida, conforme Santo Agostinho, interação “entre as duas cidades, a de Deus e a dos homens”<sup>45</sup>. As escolas de qualquer matiz, principalmente as oficiais, desempenham papel estratégico para uma educação de integração social entre as diferentes confissões religiosas. Essa hermenêutica recusa o radicalismo da “laicidade” e da “religiosidade” quando estas são transformadas em ideologias, “falsas consciências” segundo Marx, e assumem caráter de ideologias exclusivistas.

A “moderna hermenêutica”, portanto, recusa os extremismos. Aceita a autonomia das instituições leigas desde que estas reconheçam a dupla dimensionalidade humana e assumam o papel de educar para integrar as diferentes confissões religiosas. Quanto ao não crente, nada deve ser-lhe imposto, a não ser o pagamento dos impostos destinados a educar a juventude para a convivência religiosa, da qual ele mesmo é auto excluído. A laicidade do Estado, entendida como a separação incondicional entre religião e política, e religião e educação pública, não é legítima porque não está de acordo com a ideologia da “sociedade real”, que não é laica e nem religiosa, embora deva aceitar a teologia cristã da dupla pertença.

<sup>43</sup> Esses traços biográficos foram encontrados na Internet. Disponível em: <[www.cienciaefe.org.br/jornal/e73/mt02.htm](http://www.cienciaefe.org.br/jornal/e73/mt02.htm)>, acesso em: 04/06/2005.

<sup>44</sup> PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do. Parecer nº. 264/92. Apud: BACHA FILHO, 2002, pág. 10.

<sup>45</sup> Ibid., p. 11.



Ainda na explicitação de critérios metodológicos, o autor afirma que a civilização cristã formou-se pela via da inculturação, e que o cristianismo “é a mais poderosa inculturação da história da humanidade”<sup>46</sup>.

Ainda há pouco tudo parecia ter sido posto a perder por culpa da filosofia cartesiana, denominada cultura ocidental, que “rompeu com a noção do universo orgânico vivo e espiritual que caracterizou a Idade Média”. Mas então o autor, Teófilo Bacha Filho, apoiando-se noutro autor, Ubaldo Martini Puppi, refere-se a uma civilização cristã existente num tempo presente e não anterior à filosofia cartesiana. De modo que o texto nos remete a duas visões distintas da Idade Moderna: a primeira, que analisamos acima, que é negativa e que afirma que a partir do pensamento de Descartes “a cultura ocidental passa a ser marcada pela visão linear, concentrada, fragmentária, que recoloca o ser humano no centro do Universo, estimula a competição, legitima a exploração e a manipulação no e do Planeta”; e a segunda que apresenta as transformações desde a origem do cristianismo até os dias atuais, portanto incluindo a Idade Moderna, como resultado da inculturação do cristianismo, conforme podemos observar no tratamento que é dado ao final da Idade Média:

Lenta e progressivamente, na civilização europeia se foi operando dupla abertura, para dentro e para fora. Abertura de mão-dupla em suas conseqüências, mas cada um conservando peculiaridades próprias. Para a primeira, abertura para dentro, contribuíram a invenção de Gutemberg da tipografia dos caracteres móveis, a queda de Constantinopla, a Renascença, a Reforma, a *Aufklärung*, a ciência desde Galileu e a filosofia de Descartes (...). A era historicamente conhecida como Moderna chega até nós com características de pós-modernidade<sup>47</sup>

Acentuando a abertura para fora da civilização europeia iniciada com a expansão marítima e levando a que

(...) a civilização ocidental, de um tempo a esta parte e de mais em mais, está exposta a outras influências e outros tipos setoriais de inculturação. De tal sorte que nosso contexto atual de civilização, embora predominantemente inculturado pelo cristianismo, se acresce de aportes e contribuições que a tornam constitutivamente pluralista e cosmopolita.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> O autor cita Henry Duméry in *Philosophie de la religion*, II tomo, sem completar a referência bibliográfica. Inculturação é definida ‘como união fecunda, um casamento de culturas, capaz de suscitar uma nova civilização a partir de civilizações anteriores’. PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do. Parecer nº. 264/92. Apud: BACHA FILHO, 2002, p. 12.

<sup>47</sup> Ibid., p. 13.

<sup>48</sup> Ibid., p. 13.

Não percebemos nessas duas últimas citações o mesmo rancor relativamente às transformações da Idade Moderna que pudemos observar quando Bacha Filho utilizou a citação de Lisete Viesser sobre o impacto do pensamento de Descartes.

Nossa percepção de que existe conflito entre as diferentes citações utilizadas por Teófilo Bacha Filho é corroborada pela forma como o Parecer do CEE/PR, do Professor Puppi, conclui a citação anterior: “nesse contexto, o Ensino Religioso se defronta com renovados desafios e tende, pelo fato mesmo, a ser crescentemente: 1) mais bem fundamentado; 2) mais ecumênico; 3) mais crítico”<sup>49</sup>. Conclusão muito diferente da encontrada três páginas antes: “E, nesse contexto, o Ensino Religioso (ou formação do sentido religioso) deixa de encontrar lugar”<sup>50</sup>.

O conceito de inculturação foi cunhado pela Igreja Católica a partir do Concílio do Vaticano II, quando esta operou uma mudança na forma de interpretar as novidades decorrentes do modernismo que levou a Igreja a formular uma nova interpretação da cultura. A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, evidencia essa nova interpretação:

A palavra «cultura» indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo; esforça-se por dominar, pelo estudo e pelo trabalho, o próprio mundo; torna mais humana, com o progresso dos costumes e das instituições, a vida social, quer na família quer na comunidade civil; e, finalmente, no decorrer do tempo, exprime, comunica aos outros e conserva nas suas obras, para que sejam de proveito a muitos e até à inteira humanidade, as suas grandes experiências espirituais e as suas aspirações.

Daqui se segue que a cultura humana implica necessariamente um aspecto histórico e social e que o termo «cultura» assume freqüentemente um sentido sociológico e etnológico. É neste sentido que se fala da pluralidade das culturas.<sup>51</sup>

Não encontramos nos textos produzidos pelo Concílio Vaticano II a expressão inculturação, porém sabemos que a utilização do termo tornou-se freqüente, a partir de então, nos textos teológicos principalmente os de origem católica<sup>52</sup>.

A *Gaudium et Spes* nos remete à tese da inculturação do cristianismo sem utilizar propriamente o termo:

<sup>49</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 13.

<sup>50</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 10.

<sup>51</sup> CONCÍLIO DO VATICANO II. **Constituição Pastoral *Gaudium et Spes***. Parte II, cap. II: A conveniente Promoção do Progresso Cultural. Disponível em: <www.vatican.va>, acesso em: 23/04/2005.

<sup>52</sup> Numa consulta ao *site* do *Google*, na Internet: das primeiras dez respostas obtidas, utilizando a expressão “inculturação”, obtivemos apenas uma resposta que não associou o termo ao cristianismo, conforme o fizeram as outras nove respostas. Disponível em: <www.google.com.br>, acesso em: 02/05/2005

58. Múltiplos laços existem entre a mensagem da salvação e a cultura humana. Deus, com efeito, revelando-se ao seu povo até à plena manifestação de Si mesmo no Filho encarnado, falou segundo a cultura própria de cada época.

Do mesmo modo, a Igreja, vivendo no decurso dos tempos em diversos condicionalismos, empregou os recursos das diversas culturas para fazer chegar a todas as gentes a mensagem de Cristo, para a explicar, investigar e penetrar mais profundamente e para lhe dar melhor expressão na celebração da Liturgia e na vida da multiforme comunidade dos fiéis.

Mas, por outro lado, tendo sido enviada aos homens de todos os tempos e lugares, a Igreja não está exclusiva e indissolúvelmente ligada a nenhuma raça ou nação, a nenhum gênero de vida particular, a nenhuma tradição, antiga ou moderna. Aderindo à própria tradição e, ao mesmo tempo, consciente da sua missão universal, é capaz de entrar em comunicação com as diversas formas de cultura, com o que se enriquecem tanto a própria Igreja como essas várias culturas.<sup>53</sup>

A Igreja Católica apegada à tese da religião verdadeira, avessa às novidades e primando-se pela tradição, não havia até então, pelo menos em documentos oficiais, manifestado tal interpretação do processo de formação do cristianismo. O cristianismo, antes do Concílio Vaticano II, era a revelação, a religião verdadeira, cujas formas e meios de implantação justificavam-se por si só, pouco importando se pacíficos ou violentos, para a qual as culturas pré-existentes deveriam perecer como tudo o mais que advinha do mundo pagão ou era produzido pelas culturas heréticas (mundo árabe, por exemplo).

A civilização ocidental ou cristã, segundo o Professor Puppi, assenta-se sobre a base de três pilares: a teoria, o *éthos* e os exemplos de vida. Teoria que garante um quadro global de compreensão da realidade que deve ser constantemente reinterpretado, *éthos* como sistema de valores e de virtudes, e exemplos de vida que emana do fundador do cristianismo, Jesus, e passa por Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Thomas More, Francisco de Assis e chega em Madre Tereza de Calcutá<sup>54</sup>;

A análise do conteúdo do Parecer nº. 264/92 do Conselho Estadual de Educação do Paraná escrito por Ubaldo Martini Puppi e reproduzido por Teófilo Bacha Filho, nos remete à posição que a Igreja Católica sustenta atualmente sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas. No desenvolvimento do texto o cerco vai se fechando em prol do catolicismo ecumênico, de modo que o agnosticismo e o ateísmo têm existência reconhecida apenas como fenômenos desfocados numa sociedade onde o Estado deve aceitar a tese de que todo homem tem uma dimensão religiosa que deve ser desenvolvida pela educação pública. Levado às

<sup>53</sup> CONCÍLIO DO VATICANO II, *Constituição Pastoral Gaudium et Spes*. Parte II, cap. II: A conveniente Promoção do Progresso Cultural. Disponível em: <www.vatican.va>, acesso em: 23/04/2005.

<sup>54</sup> Os nomes citados pelo autor são de personalidades católicas santificadas. Notamos a ausência de exemplos que contemplam outras matizes de confissões cristãs originadas da Reforma Religiosa do século XVI, tais como: Lutero, Calvino, etc.

ultimas conseqüências, o ateísmo e a indiferença religiosa devem ser combatidos assim como o analfabetismo.

Essa tese da dupla cidadania é, na realidade, um questionamento da laicidade do Estado, que o autor chama apenas de “instituições leigas” que deveriam levar em conta a dupla pertença das pessoas (cidade de Deus e cidade dos homens) <sup>55</sup>. A inculturação produz uma civilização cristã enriquecida com os novos aportes, mas sem perder o caráter cristão. Os exemplos de vida são tomados do ‘panteão’ católico. O Ensino Religioso torna-se cada vez mais ecumênico, mesmo que as igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais não compartilhem e, aliás, rejeitem tanto a presença do Ensino Religioso nas escolas públicas como o próprio ecumenismo que contraria suas crenças.

No restante do capítulo, não mais sob a responsabilidade do Professor Puppi, o autor diz que o Ensino Religioso distancia-se das “aulas de religião”, pois se refere à dimensão religiosa do ser humano e justifica a responsabilidade da Escola com relação ao Ensino Religioso sob o argumento de que o credo religioso é uma questão privada <sup>56</sup>, ao passo que a dimensão transcendental que está presente em todo ser humano diz respeito à sociedade, sendo que a Escola não poderia se omitir com relação à transcendência por que esta é constitutiva da educação integral da pessoa <sup>57</sup>.

O Ensino Religioso, como o responsável pela educação da dimensão religiosa da pessoa humana, é encarado sob três ângulos: 1) da formação; 2) da prevenção e da correção de desvios; 3) do diálogo. O detalhamento desse embasamento seria:

A) Pelo ângulo da formação, o Ensino Religioso visa:

- ajudar as pessoas a interpretar as suas vivências e experiências em profundidade;
- favorecer o desenvolvimento de uma harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o mundo e com o transcendente;

---

<sup>55</sup> BACHA FILHO, 2002, p.11. Aliás, temos notado a freqüência com que o termo leigo substitui o termo laico. Percebemos que os católicos denominam leigo tudo aquilo que não seja um bem, uma instituição ou uma pessoa que esteja ligado diretamente à Igreja e sua hierarquia. Por exemplo, intelectuais como o filósofo Ubaldo Martini Puppi e Alceu de Amoroso de Lima são chamados de intelectuais leigos. Uma expressão que certamente a Igreja Católica não utilizaria para designar Voltaire, Marx ou Nietzsche, do que decorre que para a Igreja Católica não existe nenhuma instituição de Estado a qual se permitiria a total independência com relação ao poder espiritual da Igreja, pois a este compete apenas o poder temporal dentro de uma lógica de divisão dos papéis em que a Igreja compete o poder espiritual.

<sup>56</sup> O que os socialistas ou os liberais do século XIX denominariam de *foro* íntimo,

<sup>57</sup> Por mais que se queira relativizar a questão do Ensino Religioso, essa forma de abordagem compromete muito mais a laicidade do Estado e da escola do que uma simples concessão à presença de religiosos rezando e orando no interior das escolas juntamente com os alunos que o queiram. Embora ambas as fórmulas atentem contra o ensino laico por confundir papéis, a forma atual é infinitamente mais constrangedora.

- contribuir para o desenvolvimento e a formação integral da pessoa humana, comprometendo-a como agente da história e construtora de uma sociedade mais justa e solidária;

- cultivar a esperança de um mundo melhor que se inicia aqui e agora, através das transformações das relações e das ações humanas e, ao mesmo tempo, assumir a paciência histórica que sustenta essa mesma esperança.

B) Pelo ângulo da prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa, o Ensino Religioso deve evitar inflexões:

- por fanatismos fundamentalistas;
- por exclusivismos sectários;
- por sincretismos simplificados e comprometedores;
- pelo laicismo como racionalismo invertido (que entende qualquer modo de vida religiosa como irracional);
- pelo clericalismo do estamento hierárquico;
- pelo irracionalismo religioso contra a ciência (do qual o caso de Galileu seria emblemático);
- por teocracia ou cesaropapismo (que concebem o poder temporal como subordinado e a serviço do poder espiritual);
- pelo compromisso do poder religioso com o poder político em troca de privilégios para o primeiro uma vez que este sirva de instrumentalização do poder do segundo);
- pela manipulação do religioso para a desmobilização das consciências (alienação).

C) Pelo ângulo do diálogo o Ensino Religioso deve desenvolver, em grau máximo, o respeito à alteridade.

Sob o ângulo da formação, aspira-se transformar o homem em agente construtor de uma sociedade mais justa e solidária. Não há aqui a explicitação de um novo projeto societário, apenas um “mais” sem explicitar o quanto. Fazemos esta observação porque do ponto de vista do materialismo histórico, o nosso referencial teórico, a transformação social, atualmente, vai muito além de uma aspiração para converter-se numa necessidade histórica. Pelos seguintes motivos: o regime da propriedade privada dos meios de produção e de troca impõe enormes limitações ao desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, impedindo a satisfação das necessidades materiais elementares de uma multidão que chega próximo de um bilhão de miseráveis em nosso planeta; a lógica do lucro do capital impõe a exploração desenfreada dos recursos naturais levando a degradação do meio ambiente a níveis irreversíveis apontando para a possibilidade da ocorrência, em médio prazo, de grandes

catástrofes naturais além de guerras para controle de fontes de energia - como a que os Estados Unidos estão promovendo no Iraque –. Isso tudo tende a destruir grande parcela das forças produtivas acumuladas por meio do trabalho e do gênio humano, desenvolvendo, inversamente, mais forças destrutivas do que as já existentes<sup>58</sup>. Nesse sentido, falar em uma sociedade “mais justa e solidária”, não pode ficar apenas no jogo de palavras. Há que se apontar para a análise aprofundada do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista visando construir uma consciência crítica e atuante através de uma educação crítica e compromissada realmente com o futuro do gênero humano. Mas, o Ensino Religioso pela sua natureza, ou seja, por ter sido concebido pela Igreja Católica, que continua fiel à defesa do direito de propriedade enquanto direito sagrado do indivíduo em contraposição à propriedade social defendida pelo socialismo, não pode ser o veículo para incrementar na escola pública o debate sobre a superação dos impasses que a sociedade humana vive em nossos dias. Até mesmo a idéia de cultivar a esperança num mundo melhor através da mudança das relações e ações humanas, não responde à necessidade de transformação real da base econômica da sociedade. Isso porque continua prisioneira da idéia de caridade que é a forma que a Igreja chama os ricos, mas geralmente quem atende são os pobres, a aliviarem suas consciências e escamotearem suas responsabilidades pela condição de miséria imposta a milhões.

Com relação ao ângulo da prevenção e correção dos desvios da atitude religiosa, entendemos que a condenação ao exclusivismo sectário, volta-se contra segmentos cristãos como o das Testemunhas de Jeová<sup>59</sup> e de muitas igrejas cristãs pentecostais e neopentecostais que não se inclinam para o discurso ecumênico. A crítica ao racionalismo invertido que caracteriza o laicismo é a evidência do comprometimento do autor do caderno com uma visão de mundo que veta a possibilidade de se pensar e se viver sem levar em conta a religião, ou seja, a indiferença religiosa, e que nos remete à questão da liberdade de consciência e de manifestação dessa consciência.

---

<sup>58</sup> A indústria bélica, pelo simples fato de desviar trabalho humano acumulado em forma de bens e de tecnologia dos setores produtivos, já poderia ser considerada como expressão de força destrutiva. Porém o seu produto, uma vez utilizado para o fim ao qual foi produzido, converte-se na máxima expressão da destruição de trabalho humano acumulado e da principal força produtiva existente que é o ser humano. Com o fim da Guerra Fria enormes somas de capitais migraram da indústria bélica para o narcotráfico e para a agiotagem internacional que de tempos em tempos colocam países inteiros à beira da ruína.

<sup>59</sup> As “Testemunhas de Jeová” têm uma teologia de certa forma ortodoxa. Interpretam ao pé da letra tanto os livros do Antigo quanto do Novo Testamento Bíblico e, por isso, negam o dogma da trindade (Pai, Filho e Espírito Santo) e a imortalidade da alma. Crêem num Juízo Final que garantirá lugar no reino terrestre de Jeová apenas àquele número limitado de almas profetizadas na Bíblia, sendo que as demais almas simplesmente morrerão ao invés de irem para o inferno, pois este também não existe de acordo com essa religião. Esse tipo de ‘hermenêutica’ dos textos bíblicos leva esta confissão religiosa a condenar acordos com outras religiões que são encaradas como falsas religiões. Portanto, para as “Testemunhas de Jeová” existe uma única religião verdadeira, o que, aliás, acreditam muitas outras religiões evangélicas.

Com relação ao ângulo do diálogo, já tivemos a oportunidade de experimentar o que vem a ser a alteridade, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, quando o autor nos impõe a filosofia da dupla dimensionalidade do homem que até o Estado laico estaria coagido a assumir. Uma demonstração da “alteridade” do autor pode ser percebida na seguinte passagem do texto:

Mesmo alguém sendo ateu, possui uma crença. Crença em sentido próprio, pois não há nenhuma evidência ou prova científica, filosófica ou teológica para fundamentá-la. Toda crença é um direito subjetivo da consciência. A alteridade de crenças impõe, portanto, a reciprocidade do respeito mútuo, o que não impede, até recomenda, o livre debate sobre os fundamentos. (...) É insuficiente a afirmação de que as finalidades do Ensino Religioso são **‘o diálogo e a reverência a Deus, que é um só mas expresso de diversas maneiras’**, pois os princípios constitucionais (...) também, implicam o respeito às crenças dos não crentes, dos ateus e dos agnósticos <sup>60</sup> (grifo nosso).

Os ateus e agnósticos têm sua existência reconhecida pelo autor, afinal existem os princípios constitucionais para lembrar-nos, mas sua irracionalidade fica decretada uma vez que suas “crenças”, já que para o autor todos devemos tê-las, não são fundamentadas em nenhuma área do conhecimento. Isso nos faz lembrar os inquisidores medievais que ao invés de provar a culpa do réu exigiam deste a prova de sua inocência. A desigualdade no tratamento também se expressa quando a crença do ateu e do agnóstico é considerada de cunho privado, ‘um direito subjetivo da consciência’, enquanto que a sua dimensão transcendental (que entendemos como religiosa), uma vez que ateu e agnóstico também a têm pelo fato de serem seres humanos, compete ao espaço público e converte-se no principal objeto do Ensino Religioso na escola pública que, segundo observamos na citação, “não impede, até recomenda, o livre debate sobre os fundamentos”, mesmo que o ateísmo e o agnosticismo careçam de tais fundamentos, conforme expôs o autor.

Para o autor, “a nova LDB provoca uma mudança nos paradigmas tradicionais que regiam a educação nacional, afetando, também, o Ensino Religioso”, o que “permite destacar seis aspectos ou enfoques fundamentais para a construção da nova compreensão do Ensino Religioso” <sup>61</sup>, pois este:

- 1- é parte constitutiva da formação básica do cidadão.
- 2- deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa da formação da nacionalidade brasileira.
- 3- veda quaisquer formas de proselitismo.

---

<sup>60</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 14.

<sup>61</sup> Ibid., p. 23.

4- é disciplina do ensino fundamental.

5- pressupõe professores habilitados para a função.

6- deve ter seus conteúdos regulamentados pelos sistemas de ensino uma vez definidos por entidade civil formada por diferentes denominações religiosas.

Esses aspectos foram extraídos do texto legal (artigo 33 da Lei nº. 9394/96 alterado pela lei nº. 9475/970) que, conforme indicamos em nosso segundo capítulo, foi o resultado obtido pelo *lobby* articulado pela Igreja Católica. A seguir, confrontaremos documentos da própria Igreja com os argumentos que o autor utiliza para sustentar os tais aspectos. Esse caminho, aliás, foi o percorrido por Tânia C.I. Amaral num estudo sobre os Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do FONAPER que conclui que os seus conteúdos situam-se nos limites do ecumenismo católico, recorrendo à comparação da linguagem e dos conteúdos propostos pelos tais parâmetros com as Constituições Dogmáticas do Concílio Vaticano II, com documentos da CNBB e o Decreto nº. 4 da Congregação Geral XXXIV, 1995, da Companhia de Jesus.<sup>62</sup>

Na sustentação do primeiro ponto, o autor, diferentemente do que fez noutra momento, não falou sobre a transcendência, mas sobre o sentido da vida que “é uma questão fulcral para a existência de cada pessoa. E a descoberta desse sentido dá sustentação à dignidade da pessoa, dá coerência e equilíbrio à vida, apura o gosto de viver, tornando a vida mais feliz, mais ‘autêntica’ ”<sup>63</sup>. Sendo que o Estado, no tocante à educação, não poderia se omitir de uma questão tão fundamental sob pena de estar promovendo um ensino à margem da vida real.

Vejamos como o Concílio Vaticano II tratou dessa questão na declaração conciliar *Nostra Aetate*:

Por meio de religiões diversas procuram os homens uma resposta aos profundos enigmas para a condição humana, que tanto ontem como hoje afligem intimamente os espíritos dos homens, quais sejam: que é o homem, qual o sentido e fim de nossa vida, que é o bem e o que é pecado, qual a origem dos sofrimentos e qual a sua finalidade, qual o caminho para obter a verdadeira felicidade, que é a morte, o julgamento e retribuição após a morte, e, finalmente, que é aquele supremo e inefável mistério que envolve a nossa existência, donde nos originamos e para o qual caminhamos<sup>64</sup>

Com relação ao segundo ponto, que versa sobre a pluralidade cultural e religiosa, já tivemos oportunidade de tratar dessa questão anteriormente quando analisávamos a origem do

<sup>62</sup> AMARAL, 2003.

<sup>63</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 23.

<sup>64</sup> [NA 1580] (VATICANO II, 1983, p.619-620). Apud: AMARAL, 2003, p. 64.



conceito de inculturação. A Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* do Concílio Vaticano II apresenta a visão católica de cultura que “indica, em geral, todas as coisas por meio das quais o homem apura e desenvolve as múltiplas capacidades do seu espírito e do seu corpo”, de onde decorre que “a cultura humana implica necessariamente um aspecto histórico e social e que o termo «cultura» assume freqüentemente um sentido sociológico e etnológico. É neste sentido que se fala da pluralidade das culturas”<sup>65</sup>. Porém, naquela época, na década de 1960, a Igreja Católica ainda não utilizava a expressão pluralidade religiosa.

O terceiro aspecto condena o proselitismo no Ensino Religioso. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso nos seus Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso faz o mesmo, em coro com a Igreja Católica. Vejamos como que a Dissertação de Tânia Conceição Iglesias do Amaral chegou a essa correspondência.

No esforço do FONAPER para distanciar a idéia do Ensino Religioso de Catequese, Pastoral da Educação e Pastoral Escolar, o que comprometeria o perfil epistemológico declarado na proposta, a primeira providência foi tirá-lo o caráter proselitista. Ocorre que nas Diretrizes Gerais da Ação Evangelizadora da Igreja Católica no Brasil (DGAE) ao tratar do ecumenismo, já aparece essa preocupação quando afirma “o proselitismo seria a ruína do verdadeiro espírito ecumênico” [194]. Dessa forma, a retirada do caráter proselitista da proposta de evangelização não é novidade exclusiva dos PCNER, porque a mesma já está explícita nas recomendações da Igreja Católica. E em 1992, D.Aloísio Lorscheider já afirmava: “No momento psicológico brasileiro o melhor diálogo por todos é o que poderíamos denominar o do desarmamento dos espíritos, deixando de fora a polêmica e o espírito proselitista” (LORSCHIEDER, 1992, p.25).<sup>66</sup>

Sobre o ponto quatro do paradigma é bom lembrar que o Ensino Religioso é disciplina do ensino fundamental, mas é uma disciplina facultativa para os alunos, o que torna relativo tal paradigma. E sobre o ponto cinco que trata da habilitação dos professores, já registramos anteriormente em nossa dissertação que a Igreja Católica tem pressionado o Estado para que a disciplina seja ministrada por professores formados em Teologia e Ciências da Religião, sem conseguir resultado favorável, o que certamente não deverá intimidá-la quando uma nova oportunidade de retomar a questão for recolocada<sup>67</sup>. É importante lembrar que durante todo o

<sup>65</sup> CONCÍLIO DO VATICANO II. **Constituição Pastoral *Gaudium et Spes***. Parte II, cap. II: A conveniente Promoção do Progresso Cultural. Disponível em: <www.vatican.va>, acesso em 23/04/2005.

<sup>66</sup> AMARAL, 2003, p. 67.

<sup>67</sup> O Edital de Concurso Nº. 001/2004, Processo 010/2004, da Prefeitura de Lagoa de Santa no estado de Minas Gerais trás como exigência para a admissão de Professor nível III de Ensino Religioso: “Superior Completo com ênfase em Ens. Religioso + CONER”. Uma exigência tão questionável como a do concurso do Estado do Rio de Janeiro uma vez que o CONER é um órgão organizado por afinidade ideológica e por iniciativa principalmente católica.

processo que envolveu o debate sobre o Ensino Religioso na escola pública, desde o processo constituinte de 1987/88, a Igreja não desperdiçou oportunidades justamente porque não costuma agir de forma afoita. Eis aí uma característica da personalidade dos religiosos que tanta falta faz aos revolucionários: a paciência.

O ponto seis do “paradigma”, que diz respeito à regulamentação e definição dos conteúdos do Ensino Religioso a cargo de entidade civil formada pelas diferentes denominações religiosas, abre um significativo precedente de ingerência de uma entidade constituída a partir de um recorte ideológico, porque religiosa, sobre uma política pública: a educação.

O texto de Teófilo Bacha Filho conclui apontando que o Ensino Religioso deve fazer parte da proposta pedagógica da escola. Como decorrência natural da legislação que o autor chamou de paradigma e que para nós expressa a contradição entre o caráter laico do Estado e a concessão que os legisladores fizeram à religião em função da eficácia da pressão que a Igreja Católica exerceu sobre estes. A disciplina Ensino Religioso, que “à luz de um novo paradigma de currículo, abandona-se a noção de ‘mero rol de conteúdos’, buscando-se desenvolver habilidades e competências”, a serviço da formação da cidadania tem como principais objetivos:

- valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na formação histórica da sociedade brasileira;
- propiciar a compreensão das variadas formas das quais o homem busca exprimir a dimensão trans-histórica de sua existência;
- proporcionar ao estudante o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir da análise crítica das experiências religiosas presentes em seu contexto social;
- facilitar a compreensão e o respeito pelas diferentes formas de expressão religiosa;
- desenvolver o sentido do direito à diferença e da compreensão da liberdade como valor inalienável de todo ser humano;
- desenvolver uma atitude de tolerância ao outro, baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na sua liberdade de escolha, incluindo crentes e não-crentes.<sup>68</sup>

Apresentamos as linhas gerais da proposta contida no caderno organizado por Teófilo Bacha Filho e analisamos criticamente este material. Nossa crítica nos levou a conclusão de que a epistemologia que se pretendia ecumênica, inter-religiosa ou universal é na realidade o produto da evolução da teologia que a Igreja Católica produziu após Concílio Vaticano II e

---

<sup>68</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 32.

que não brinda as teologias de outras religiões cristãs e muito menos as visões dos não cristãos ou não religiosos.

Roseli Fischmann, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, expressou sua preocupação com a pretensão daqueles que propõem o formato inter-religioso para o Ensino Religioso:

O caso da proposta de um ensino pelo "denominador comum", dê-se a ele que nome for, traz consigo riscos de muitas violações de direitos. Por exemplo, a afirmação, freqüente nesses casos, de que a divindade "é sempre a mesma", esconde uma ânsia, ainda que inconsciente, de submeter o outro a certa visão de fé, que não é necessariamente a dele. É ignorar, preliminarmente, a limitação humana, em especial do ponto de vista da cidadania praticada num Estado democrático laico, para pronunciar-se acerca do sobrenatural, do espiritual e do sagrado, diferentemente da possibilidade que tem de pronunciar-se acerca do tangível.<sup>69</sup>

Porque “ao tocar no âmbito da fé, portanto o domínio do intangível, a manipulação das consciências pode ser feita com facilidade, seja por meio de argumentos falaciosos, seja por meio de ‘jogadas’ que arrastam pelo emocional e não pela razão”<sup>70</sup>.

Percebemos também, que o texto de Teófilo Bacha Filho, bem como a apresentação do caderno feita pela Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer, apontam realmente para um novo paradigma de educação. Trata-se de um modismo vigente na rede pública paulista, mas com alcance muito maior do que São Paulo por tratar-se de um modismo com raízes internacionais que vem influenciando a educação pública brasileira desde, pelo menos, a vigência da LDB nº. 9495/96. Essa influência tem produzido uma verdadeira catástrofe na medida em que acentuou a distância já existente entre o ensino ministrado nas escolas públicas daquele ministrado nos estabelecimentos privados. Newton Duarte, professor do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara, no interior paulista, tem se batido quase que solitariamente contra esse modismo. Para Newton Duarte a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, expresso, sobretudo, no livro *Construir as Competências desde a Escola*, integra as pedagogias do “aprender a aprender” cujo lema encontra-se presente

em dois documentos da área educacional: o primeiro, relativo à educação em âmbito mundial, é o relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, presidente da comissão (Delors, 1998); o segundo, o capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros

<sup>69</sup> FISCHMANN, Roseli. **Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto**. 2004a, Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>, Acesso em: 25/02/2005.

<sup>70</sup> Ibid.

Curriculares Nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCN das séries iniciais do Ensino Fundamental.<sup>71</sup>

Cabe lembrar que Perrenoud é leitura frequentemente recomendada nas Orientações Técnicas (OTs) e atividades que a Secretaria de Educação apresenta como formação de professores em serviço e na bibliografia dos concursos públicos para ingresso de professores da rede oficial.

A tese de que a educação deva estar voltada para o desenvolvimento das habilidades e competências no educando acaba por secundarizar a seleção de conteúdos de modo que qualquer conteúdo pode ser sustentado como viável na medida em que se proponha a responder ao desenvolvimento de uma determinada objetivada. Temos como exemplos a Indicação CEE nº. 07/2001 que situa o Ensino Religioso como uma possibilidade de iniciativa que visa à promoção da cidadania, a apresentação da então Secretaria Rose Neubauer que defende o Ensino Religioso como educação para os valores e temos também a tese básica de Teófilo Bacha Filho segundo a qual o Ensino Religioso visa à formação integral da pessoa humana. Desse modo a presença da disciplina fica justificada na escola pública pelas competências que propõe desenvolver e não pela sua *episteme*. O conteúdo somente se justifica em função do objetivo traçado e não como conhecimento cientificamente experimentado ou historicamente acumulado.

### **3.3.2 – A Aplicação do Ensino Religioso: O Projeto da UNICAMP**

Durante 2002, primeiro ano da implantação do Ensino Religioso nas escolas oficiais paulistas sob o novo formato definido pela LDB, o caderno organizado por Teófilo Bacha Filho foi o referencial para as atividades de capacitação dos professores de Ensino Religioso. A tese segundo a qual a disciplina deveria promover a educação para os “valores” foi marcante nas Orientações Técnicas (denominação oficial das atividades de capacitação) daquele ano. Essa tese manifestou-se desde o primeiro momento, conforme os professores puderam observar na primeira reunião de capacitação do Ensino Religioso da Diretoria de Ensino de São Carlos, que foi iniciada com uma “sensibilização” (prática freqüente na abertura dessas orientações técnicas) que consistia em cada professor presente declarar

---

<sup>71</sup> DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set-dez, nº. 18, São Paulo: ANPED, 2001, p. 36.

publicamente sua religião e citar três valores considerados referenciais para sua vida e conduta, após o que foi composto um enorme painel contendo todos os valores declarados para evidenciar que “todas as religiões primam pelos mesmos valores referenciais”<sup>72</sup>.

Essa linha de orientação já havia sido expressa pela Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer na apresentação do caderno organizado por Teófilo Bacha Filho:

Os conteúdos, por sua vez, devem promover o entendimento e a vivência dos valores universais, éticos, morais, religiosos e de cidadania, para além das crenças professadas, tais como: respeito ao outro, amor ao próximo, tolerância, honestidade, justiça, bondade, solidariedade; devem estimular formas voluntárias e autônomas de participação e de exercício de cidadania; devem integrar o conhecimento das principais religiões mundiais e brasileiras, como corpo doutrinal de construção histórica, contextualizada à etnologia, história social, geografia, arte, política e economia.<sup>73</sup>

No ano de 2003 esse caderno deixou de ser referencial em função de uma parceria que a Secretaria da Educação realizou com a UNICAMP para a produção de material de apoio e capacitação dos professores de Ensino Religioso. O material consistiu em cinco cadernos compostos de textos monográficos que, segundo declarou o recém empossado Secretário de Estado da Educação Gabriel Chalita, no texto de apresentação,

(...) privilegiou a abordagem de diversos temas, tais como a função dos valores culturais e religiosos, as crenças, os mitos, o monoteísmo, o politeísmo, o sagrado e o profano, as tradições, a ética e diversidade como parte da cultura.<sup>74</sup>

A implementação do projeto teve início no ano de 2003 e desenvolveu-se em duas partes, conforme depoimento de uma “capacitadora” da UNICAMP:

Na primeira, o encontro com os ATP’s (Assistentes Técnicos Pedagógicos) e Supervisores de Ensino, destinado à apresentação e debates sobre os cinco textos elaborados pelos professores e pesquisadores da UNICAMP. Em seguida, foi desenvolvida uma ação de extrema importância, envolvendo diretamente os professores da rede pública de todas as Diretorias de Ensino do Estado e uma equipe composta de quatro capacitadoras, integrantes do programa de pós-graduação em História da Unicamp.<sup>75</sup>

Nossa avaliação sobre o material produzido pelos historiadores da UNICAMP é de que o mesmo guarda distinções em relação ao texto de Teófilo Bacha Filho analisado

---

<sup>72</sup> Esta atividade foi realizada previamente com os Orientadores Técnicos de todas as Diretorias de Ensino do Estado e depois reproduzida nas regiões.

<sup>73</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 2..

<sup>74</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 1, p. 6.

<sup>75</sup> CAMILO, Janaína. Ensino Religioso na Escola Pública – Uma Mudança de Paradigma. **Revista de Estudos da Religião**, nº. 2, ano 4, São Paulo: PUC/SP, 2004, pág. 28. Disponível em <[www.pucsp.br/rever/rv2\\_2003/p\\_camilo.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_camilo.pdf)>. acesso em: 17/09/2005.

anteriormente. Essas distinções manifestam-se em vários aspectos, quer no tocante ao tratamento epistemológico da disciplina quer na abordagem e considerações históricas das religiões. No decorrer da apresentação e análise que faremos do material destacaremos os tais aspectos.

Segundo os autores, o Estado não deve patrocinar o “ensino de religião”, mas o “ensino de religiões” com o objetivo de desenvolver a compreensão do outro (alteridade), o exercício da tolerância e o respeito à diversidade. Diversidade que se manifesta historicamente, etnicamente, lingüisticamente e, sobretudo, no campo religioso: entre “ateus e religiosos, entre formas distintas de religião (...), entre expressões internas de uma mesma religião (...) e mesmo entre expressões geográfico-históricas da mesma crença”<sup>76</sup>.

Segundo o texto, “em nenhum período da História houve uma única religião em todo o Mundo, como também nunca foram dominantes as atitudes de tolerância no passado da História das Religiões”, e a associação entre Igreja e Estado foi uma das formas de intolerância.

A forma como os autores fazem a defesa da separação entre Estado e Igrejas e a forma com que enaltecem o iluminismo como o responsável por tal conquista, constitui um aspecto distintivo com relação a Teófilo Bacha Filho.

(...) a defesa da absoluta separação entre Estado e Igrejas constitui-se num valor muito importante. Neste sentido, a defesa feita pelos filósofos iluministas, consagrada nas emendas da Constituição dos EUA e repetida por liberais e muitos pensadores do século XX, conserva sua atualidade e importância: a liberdade de crença deve ser absoluta. (...) Por todas essas razões, o Estado não deve patrocinar o “ensino de religião”, já que esta é uma questão de foro íntimo; de decisão própria. (...) <sup>77</sup>.

Lembremos a forma como Teófilo Bacha relativizou a separação Igreja / Estado quando tratou da secularização: “Não é um processo negativo, na medida em que a sociedade civil assume as tarefas que lhe competem” <sup>78</sup>, e lembremos também a tarefa que para ele compete à sociedade civil, na forma de Estado: formar o cidadão pleno, na sua dimensão imanente e transcendente. Transcendência que o material da UNICAMP também não recomenda como objeto do “ensino de religiões” proposto pelos seus autores, conforme segue:

(...) uma definição para uso acadêmico e científico não pode atender a compromissos religiosos específicos, nem ter definições vagas ou ambíguas,

<sup>76</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 1, pág. 7.

<sup>77</sup> Ibid., p. 8.

<sup>78</sup> BACHA FILHO, 2002, p. 6.

como, por exemplo, definir “religião” como “visão de mundo”, o que pressuporia que todas as “visões de mundo” fossem religiosas. (...) Outras definições são muito restritivas: a definição “acreditar em Deus” deixa de fora todos os politeísmos e o Budismo, enquanto a crença numa realidade sobrenatural ou transcendental também não satisfaz, por não ser comum a todas as culturas religiosas.<sup>79</sup>

A definição de religião feita pelos autores é apontada por eles próprios como a mais aceita pelos estudiosos da questão: “religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos”<sup>80</sup>.

A afirmação de que o Estado não deve patrocinar o “ensino de religião” coloca em questão a Deliberação CEE-SP nº. 07/2001 que prevê o ensino confessional nas escolas estaduais, desde que o conselho de escola delibere e de que a instituição religiosa interessada designe o professor. Pois, mesmo que se alegue que esta modalidade de Ensino Religioso não acarreta ônus para os cofres públicos, não se pode descaracterizar o fato de que é o Estado, por meio da escola pública, que está permitindo o uso regular do espaço público e, portanto, co-patrocinando uma atividade que deveria competir às instituições religiosas exclusivamente, pois o “ensino de religião, entendido como catequese ou pregação apologética de uma determinada expressão religiosa é um direito das instituições religiosas, mas deve ser realizado em escolas confessionais, seminários ou círculos de estudo”<sup>81</sup>.

Com relação à diversidade religiosa, o material identifica que o exercício da cidadania tem como um dos valores mais importantes o respeito à diversidade.

Só neste respeito absoluto podemos entender que não existem seitas (pois não existem grandes e pequenas religiões), não existe sincretismo (pois não existe uma religião pura de influências de outras) e, acima de tudo, não existe para o historiador ou para o filósofo uma religião melhor do que outra. Cada uma colaborou com uma parte do pensamento religioso; cada uma expressa uma visão de um grupo e cada uma teve e tem seu valor específico, exatamente por serem diferentes.<sup>82</sup>

Tal citação comporta algumas observações de nossa parte. Primeiramente analisemos a afirmação de que não existem grandes e pequenas religiões. Parece-nos uma intenção de valorizar os sentimentos de cada crente relativamente à sua própria religião e, ao mesmo tempo um exercício de alteridade, mas quando analisamos pelo viés da abrangência territorial e do número de adeptos torna-se impossível dar a mesma dimensão para o cristianismo e para o candomblé, para católicos e para Testemunhas de Jeová. Se as religiões não podem ser

<sup>79</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 1, p. 18.

<sup>80</sup> Ibid., p. 19.

<sup>81</sup> Ibid., p. 8.

<sup>82</sup> Ibid., p. 9.

mensuradas ficamos impossibilitados de entender e de explicar o desaparecimento de religiões que existiram na Europa pré-romana, por exemplo. Outra afirmação que também nos parece situar no terreno da diplomacia, assim como a anterior, é a de que não existem sincretismos porque não existem religiões imunes a influências, mas então seria mais correto afirmar que todas as religiões são sincréticas porque o sincretismo religioso é tão somente a influência que determinados aspectos ou crenças relacionadas a uma religião exerce sobre uma segunda que passa a partir de então a incorporar aqueles aspectos ou crenças, como a influência que o politeísmo pagão exerceu sobre o cristianismo no tocante à figura dos santos, ou a influência dos santos sobre o candomblé que acabou por dar origem à Umbanda. Uma terceira afirmação da citação que carece de comentário é a de que para o historiador e o filósofo não existe uma religião melhor do que a outra. Isso somente poderia ter validade se o historiador ou o filósofo for um total indiferente em matéria de religião, pois, caso contrário, mesmo que seja reticente com relação à sua própria religião somente a segue porque entende que no cômputo geral ela é melhor do que as outras. Se por caso for um ateu que entende a religião como fenômeno exclusivamente humano e histórico, seria incorreto metodologicamente pedir a esse cientista que se abstenha de proceder a qualquer forma de juízo sobre a história, da qual as religiões são constituintes. Nietzsche fazia críticas ao cristianismo e não as estendia ao budismo, por exemplo. Essas críticas têm validade enquanto produção científica e filosófica, não representando ato de intolerância, mas de discordância. O mesmo poderíamos dizer com relação a Karl Marx quando atribui à religião a função de “ópio do povo”<sup>83</sup>.

Metodologicamente, os autores do material da UNICAMP questionam a abordagem fenomenológica que predominou na História das Religiões desde Max Muller no século XIX até Mircea Eliade nas décadas de 1950/60, abordagem esta que buscava pontos comuns nas manifestações religiosas apontando para a perspectiva de uma “essência das religiões”<sup>84</sup> onde a religião era vista como um fenômeno inerente ao ser humano. Adotam, por sua vez, a perspectiva de uma História das Religiões calcada no estudo dos fenômenos religiosos levando em conta sua historicidade. Nesse sentido, uma determinada crença não pode ser interpretada à luz, por exemplo, da época contemporânea e do universo cultural ocidental

---

<sup>83</sup> MARX, 2003, p. 45.

<sup>84</sup> Mircea Eliade, historiador das religiões assim procede, incluindo até mesmo o comunismo numa perspectiva religiosa uma vez que este prega um paraíso (a sociedade igualitária) e apresenta um redentor: o proletariado. Esse autor afirma que o processo de secularização do mundo não conseguiu extinguir o *homo religious* que existe dentro do ser humano. Essa fórmula se aproxima da concepção ecumênica do Concílio Vaticano II, dos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do FONAPER e de Teófilo Bacha Filho que concebem o homem como bidimensional: imanência e transcendência.



cristão. Deve, contrariamente, ser analisada através de um esforço de compreensão do seu próprio contexto e à luz de seu universo cultural, conforme podemos aferir:

(...) apesar de sua extrema variedade, os fenômenos religiosos aparecem em diferentes sociedades e contextos como um tipo característico de esforço criador que procura colocar ao alcance da ação e compreensão humanas tudo que é incontrolável e sem sentido, procurando conferir um valor e significado para a existência das coisas e seres. Para Brelich, seria este o objeto específico da disciplina histórica que estuda os fenômenos religiosos e que só é alcançado de maneira satisfatória se aos estudos for aplicado o método comparativo, como o único capaz de iluminar e esclarecer de que maneira formam-se os núcleos históricos dos fenômenos e movimentos religiosos.<sup>85</sup>

Ao invés de uma essência das religiões, as crenças religiosas são caracterizadas pela presença de seres sobre-humanos, em forma de deuses, e de personagens exemplares, profetas ou fundadores tais como Jesus, Moisés, Maomé ou Buda, o que “não deve ser confundida com a noção de sobrenatural ou mundos transcendentais, uma vez que existem muitas religiões em que tais conceitos não existem”<sup>86</sup>. Os atos cerimoniais presentes nas religiões em forma de cultos ou ritos cumprem, geralmente, a função de estabelecer comunicação com os seres sobre-humanos, quando se tratam de rituais de magia, ou então se limitam a rituais de passagem. Porém, de qualquer forma, em ambos os casos revelam claramente a função de “subtrair dos acontecimentos importantes da vida (nascimentos, mortes, colheitas, casamentos, etc.) aquilo que seria ‘natural’ e, portanto, contingente e incontrolável, enxertando-os numa ordem cultural, humana e regida pelas regras da comunidade” .

A diversidade religiosa é considerada, no material de apoio, como constituinte da cultura. A abordagem histórica proposta é na realidade uma abordagem situada dentro de uma linha “culturalista” que se inclina menos para as formas institucionalizadas e mais para as “tendências até então consideradas marginais à cultura religiosa ‘oficial’”<sup>87</sup>. O estudo dessa diversidade tem como objetivo o desenvolvimento da alteridade, a compreensão do outro, que é mais que a simples tolerância, é a “tolerância ativa”, uma ação afirmativa. Nesse sentido os autores sugerem

Algumas atitudes que podem ser praticadas como promotoras de redes culturais, valorizando a diversidade como educação através de gesto, do corpo, dos símbolos, das imagens:

- Celebrar: descobrindo as formas através das quais a diversidade religiosa contribui para toda a sociedade.

<sup>85</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 1, p. 13.

<sup>86</sup> Ibid., p. 22.

<sup>87</sup> Ibid., p. 36.

- Valorizar: apreciando as diferenças e as similaridades entre os diferentes grupos religiosos.
- Aprender: aprofundando o conhecimento histórico, antropológico, sociológico e teológico das diferentes crenças.
- Respeitar: Desenvolvendo o respeito entre as diferentes formas de viver e expressar a fé religiosa.
- Aceitar: reconhecendo a diversidade religiosa como parte do mosaico cultural e social de um lugar, país e do próprio mundo.<sup>88</sup>

Temos observado que a alteridade tem sido proposta como o próprio objeto da antropologia pela linha metodológica dessa disciplina que privilegia o estudo das culturas, a chamada antropologia cultural. Em se tratando de um exercício de compreensão de uma realidade cultural distinta daquela por nós vivenciada cotidianamente, entendemos a alteridade como necessária. Nesse sentido, o respeito e a aceitação possível seria aquele que reconhece no outro a condição de partícipe de uma realidade global ao invés de uma aberração. Porém, é necessário precisar o conceito de alteridade definindo os limites ao próprio conceito de “outro” enquanto categoria antropológica. Para nós, esse “outro” designa universos históricos culturais distintos ou então formas distintas de apropriação da cultura que dão origem a manifestações coletivas distintas no seio de uma mesma formação histórica.

No entanto, o que os autores nos propõem não é a identificação e estudo do “outro”, mas uma verdadeira admiração que no plano da religião equivaleria a negar a muitas delas seus próprios fundamentos. Pois não podemos esquecer que o Ocidente produziu uma diversidade religiosa relativa, uma vez que ficou circunscrita à matriz judaico-cristã e à imposição desta matriz aos ameríndios e escravos africanos, e que as distintas religiões ou igrejas justificam-se pela diferenciação e pela crítica contundente, sobretudo ao catolicismo.

A exigência de tal admiração seria também negar legitimidade de expressão, sob acusação de intolerância, àqueles que entendem, assim como nós, que as religiões não são inocentes expressões de religiosidade popular, pois quando institucionalizadas convertem-se, geralmente, em instrumentos ideológicos de justificação de um *status quo* que se assenta na exploração do homem pelo homem. Esse fato pode ser facilmente observado nas primeiras civilizações do Antigo Oriente, mas com mais evidência ainda quando atentamos para o papel desempenhado pela Igreja Católica Romana no combate ao socialismo e à luta de classe do proletariado nos séculos XIX e XX.

A proposição de uma “tolerância ativa” pode induzir à pré-definição de qual tipo de ateísmo teria legitimidade para frequentar a escola pública e ensinar “valores” para nossa juventude. Certamente a posição expressa por Marx na célebre “Introdução à Crítica da

---

<sup>88</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 4, pág. 35-36.

Filosofia ao Direito de Hegel” não seria bem vinda justamente por pretender desmascarar a religião que, como elemento constituinte da “diversidade” deveria ser valorizada:

A religião não faz o homem, mas, ao contrário, o homem faz a religião: este é o fundamento da crítica irreligiosa. A religião é a autoconsciência e o auto-sentimento do homem que ainda não se encontrou ou que já se perdeu. Mas o homem não é um ser abstrato, isolado do mundo. O homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade. Este Estado, esta sociedade, engendram a religião, criam uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica popular, sua dignidade espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua razão geral de consolo e de justificação. É a realização fantástica da essência humana por que a essência humana carece de realidade concreta. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, a luta contra aquele mundo que tem na religião seu aroma espiritual.

A miséria religiosa é, de um lado, a expressão da miséria real e, de outro, o protesto contra ela. A religião é o soluço da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo.

A verdadeira felicidade do povo implica que a religião seja suprimida, enquanto felicidade ilusória do povo. A exigência de abandonar as ilusões sobre sua condição é a exigência de abandonar uma condição que necessita de ilusões. Por conseguinte, a crítica da religião é o germe da crítica do vale de lágrimas que a religião envolve numa auréola de santidade.<sup>89</sup>

O objetivo de citarmos Marx é demonstrar os limites da epistemologia proposta nos cadernos da UNICAMP e não contrapor ateísmo à religião. A defesa da laicidade tal como foi feita pelos autores mereceria maior rigor no tratamento da questão epistemológica no sentido de garantir a democracia e a liberdade de expressão.

A exaltação da diversidade bem como a imprecisão do que seja a alteridade leva os autores a apontar caminhos para uma epistemologia do ensino de história que se distingue do positivismo ao acenar com outros valores:

Reforçando a postura de que a tolerância ativa é um caminho importante e necessário, Rouanet (...) escreveu:

“De novo, a educação teria nisso um papel fundamental. Nesse admirável mundo novo, as escolas dariam atenção especial ao aprendizado de línguas estrangeiras e ao estudo de outras culturas e outras religiões. Os exemplos de heroísmo militar, que levam às guerras, seriam discretamente postos em segundo plano. Em vez de exaltar feitos marciais, próprios e alheios, seriam acentuadas contribuições de outros países na área da ciência, da literatura, da música. A idéia seria não somente formar uma cidadania nacional sensível a todas as diferenças internas, mas também lançar as bases de uma cidadania cosmopolita. (...). O ideal, talvez não seja construir identidades, mas desconstruí-las, porque hoje as identidades se tornaram assassinas.”<sup>90</sup>

<sup>89</sup> MARX, 2003, p. 45-46.

<sup>90</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 4, p. 36, .

À primeira vista podemos perceber que Paulo Sergio Rouanet vislumbra uma situação futura, num outro estágio de desenvolvimento social que ele mesmo chama de “admirável mundo novo”. Buscamos a íntegra do artigo de Paulo Sergio Rouanet e constatamos que este vai muito além do trecho que os autores selecionaram para citação. Ele traça uma história da intolerância religiosa desde a Idade Média (justamente no período que a Igreja Católica não aceitava a existência da pluralidade, conforme mencionamos anteriormente) até o advento dos fundamentalismos no final do século XX e propõe a ação combinada de medidas educativas e econômicas, conforme a passagem seguinte extraída do mesmo artigo citado: “Assim como a educação proporciona as condições subjetivas para a erradicação da intolerância, um programa generoso de inclusão social proporciona as condições objetivas”<sup>91</sup>.

Portanto, para Rouanet, existem condições objetivas com raízes econômicas na base da intolerância. Marx diria dessas condições objetivas: “uma condição que necessita de ilusões”<sup>92</sup>.

Nosso entendimento é o de que a educação escolar deve socializar conhecimentos possibilitando à criança, ao adolescente e ao jovem interpretar a realidade que o cerca de modo a se tornar agente consciente na correção das injustiças sociais e da criação de um mundo fraterno, um “admirável mundo novo” conforme afirmou Rouanet, mas essa educação libertadora não pode prescindir da informação, da verdade histórica, como instrumento de formação de consciência. A exaltação da riqueza da diversidade pode se constituir num instrumento de alienação ao invés de transformação se a análise crítica dessa diversidade for cerceada.

A sociedade capitalista, uma vez regida pela lógica do ganho do capital, ao invés de satisfazer as necessidades humanas, procede à distribuição desigual das riquezas e benefícios decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos. Desse modo, impõe níveis de subsistência material (e cultural) que muitas vezes levam as pessoas a uma condição de desesperança tal que não lhes restam alternativas a não ser abraçarem a esperança do milagre representada pela religião. Mesmo que este milagre seja apenas uma compensação no “além” para o “vale de lágrimas” no qual elas estão condenadas a viver. Nesse sentido, não falar de guerras e revoluções, de greves e insurreições, de desigualdades sociais e de sofrimentos, é camuflar a realidade e impossibilitar que os oprimidos desvendem o que está na raiz deste “vale de

---

<sup>91</sup> ROUANET, Paulo Sérgio. O Eros das Diferenças. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº. 2, Março de 2003. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/22crouanet](http://www.espacoacademico.com.br/22crouanet)>, acesso em: 15/04/2006.

<sup>92</sup> MARX, 2003, P.46.

lágrimas” santificado pelo cristianismo, dificultando e até mesmo impossibilitando a luta pela libertação da exploração a que estão submetidos. Tal postura pedagógica apenas contribuiria para continuar mantendo a escola como um mundo distinto daquele vivenciado cotidianamente pelo proletariado e voltada para uma formação individualista que acena com a possibilidade de sucesso individual para alguns e insucessos para a maioria. Insucessos cujas responsabilidades normalmente são atribuídas aos próprios indivíduos e aos professores que foram “incapazes” de despertá-los para a “maravilhosa aventura humana”.

Para nós, a história não tem um desenvolvimento linear. As guerras e revoluções indicam encruzilhadas no caminho do desenvolvimento histórico das sociedades. O desenvolvimento das técnicas pela qual o homem retira da natureza a sua subsistência, aquilo que chamamos de tecnologia, ocorre no quadro da sociedade de classes onde os avanços tecnológicos são controlados pela classe social que detém o controle dos meios de produção.

É inegável que no atual estágio de desenvolvimento das técnicas de produção e das forças produtivas no geral, os trabalhadores poderiam ser mais administradores da produção, através do gerenciamento das máquinas existentes (a despeito de todo o potencial tecnológico represado pela burguesia para não baratear os preços de suas mercadorias). Ao invés disso convertem-se em proletários mal remunerados por longas e estafantes jornadas de trabalho, quando não submetidos ao desemprego que se torna cada vez mais estrutural no atual estágio do capitalismo.

O desenvolvimento histórico da humanidade opera-se por uma lógica dialética, do inferior para o superior. O que não quer dizer que os retrocessos não possam ocorrer, para tanto basta que na arena da luta de classes, motor da história, não se encontre o sentido da superação das contradições existentes e acumuladas em decorrência do desencontro entre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. No momento presente, no atual estágio do capitalismo, o desenvolvimento das forças produzidas que pode ser vislumbrado na magnífica tecnologia existente, tem sido, via de regra, utilizado em benefício do aumento da riqueza individual, de modo que, muitas vezes, leva contraditoriamente à destruição das forças produtivas pelo uso indevido da tecnologia para sustentar as guerras ou o mercado financeiro. Duas formas diferentes de desperdício de trabalho humano acumulado, mas que respondem à lógica do lucro do capital. Em síntese, o capitalismo desenvolve forças produtivas que, dependendo de suas aplicações, convertem-se em forças destrutivas.

Frente a tal situação, as guerras, as revoluções e a luta de classes são elementos protagonistas dos avanços, e até mesmo dos retrocessos, na superação das contradições do capitalismo. Superação que não deve ser entendida no sentido teleológico como a busca de

um mundo absolutamente perfeito, um paraíso, conforme a interpretação de Mircea Eliade, anteriormente mencionado. Mas como um estágio superior de humanidade através da construção de uma lógica econômica socialista que crie as condições objetivas para que retiremos da intolerância e dos conflitos religiosos as suas bases sociais, o seu chão. Portanto, organizar os conteúdos escolares em função de objetivos ligados ao desenvolvimento de “habilidades e competências” que apontem para uma suposta felicidade e realização pessoais, sem considerar o “vale de lágrimas” que a burguesia impõe à maioria da população, cujos filhos necessitam da escola pública, é, no mínimo, instrumentalizar a educação pública com a ideologia burguesa. É mantê-la de fato como aparelho de reprodução ideológica e como reprodutora de desigualdades sociais, ao invés de dotá-la de uma perspectiva transformadora.

O material da UNICAMP reservou um caderno inteiro para o cristianismo, de modo que a epistemologia proposta pelos autores ficou ali evidenciada: a religião cristã é analisada numa perspectiva prioritariamente cultural não identificada com uma base histórica determinada ou com uma determinada forma de subsistência material dominante na sociedade no momento de sua gênese e de seus desenvolvimentos posteriores. Isso evidencia os limites, o auto policiamento, que os autores se impõem para manter-se em coerência com a prática da tolerância ativa.

Em suma, nossa apreciação do material da UNICAMP é de que sua proposição epistemológica limita o campo de ação da crítica e, desse modo, favorece a possibilidade de legitimação das relações sociais existentes, uma vez que as religiões e as instituições religiosas não estão à margem e nem pairam sobre a sociedade.

Vejamos o último e conclusivo parágrafo do caderno 4 da UNICAMP:

Como vimos várias vezes neste e nos textos anteriores, somos diversos. Somos diversos **em qualquer sentido que a palavra diversidade possa ter**. Além da diversidade, mudamos constantemente no tempo e no espaço. Todas as crenças e as não-crenças (e mesmo as indiferenças) nasceram e desenvolveram de formas variadas. Todos os pensamentos e práticas têm história. Diversidade e mudança são conceitos presentes no passado e no presente. Assim, a **tolerância ativa** é uma boa possibilidade de vida em grupo. A alternativa é a intolerância e guerra de todos os **grupos** entre si. A alternativa é o autoritarismo e a morte.<sup>93</sup> (grifos nossos).

Nossos grifos visam destacar os elementos da tese não desenvolvida pelos autores, porém subentendida. A diversidade que é manifesta em todos os sentidos encontra na tolerância ativa - que significa a admiração pelo outro, conforme vimos anteriormente - a

<sup>93</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 4, p. 44.

melhor solução. Aliás, a única alternativa à guerra de todos os grupos entre si, e no caso do termo “grupos” significar classes sociais, o que seria perfeitamente possível dependendo do contexto, estas também devem encontrar na tolerância ativa, na admiração recíproca, portanto, a solução do conflito gerado pela desigualdade. A possibilidade de superação das desigualdades que se encontram na raiz do conflito encontra uma alternativa, portanto: o convívio.

No entanto, para fazer justiça aos autores, reconhecemos que a possibilidade de crítica social não se fecha totalmente. O material trata do dinamismo das religiões e de seus rituais que têm permitido que antigas práticas de intolerância sejam repensadas como, por exemplo, o papel reservado à mulher nas “teologias masculinizadas (...) que serão questionadas pelas mulheres, em busca de novos modelos simbólicos”. Neste contexto os temas colocados vão além da reivindicação feminina.

Dizem respeito a homens e mulheres que desejam construir uma sociedade mais justa e igualitária, alterando determinados padrões históricos que conduziram a discriminações baseadas em critérios de etnia, gênero, classe, imagem corporal e que geraram toda sorte de desigualdades. Pensar religião neste momento em que vivemos tem de estar articulado com reflexões críticas sobre esquemas geradores de discriminação ou exclusão, não apenas religiosos.<sup>94</sup>

Estamos de acordo quanto ao fato de que a religião deva ser pensada - não apenas neste momento, mas sempre – em articulação com reflexões críticas sobre os esquemas geradores de discriminação ou exclusão. No entanto, para nós, a raiz desses esquemas tem bases materiais, e chegar até elas significa expor à crítica a própria religião, o que poderia significar a ruptura com o “pacto” da tolerância ativa proposta pelos autores.

Existe hoje um novo paradigma na educação. É o que anunciam os pedagogos ideologicamente afinados com a tese de que vivemos numa nova era, numa nova sociedade, na sociedade da informação ou do conhecimento, e que à escola compete a tarefa de inclusão social através do desenvolvimento de habilidades e competências. Somos críticos com relação a tais procedimentos. Por isso, expressamos nossa preocupação com a epistemologia proposta pelos autores da UNICAMP que ao objetivarem competências impõem limites à crítica da religião e da própria sociedade, e, conseqüentemente, à perspectiva de superação das contradições e desigualdades existentes na sociedade capitalista, uma vez que as desigualdades constituem uma “diversidade” que não merece ser respeitada e muito menos admirada.

---

<sup>94</sup> SILVA; KARNAL, 2002, caderno 4, p. 43.

Do nosso ponto de vista, a proposição de educar para as competências não leva em conta a possibilidade e a necessidade de uma educação integral. Não aquela educação integral apregoada por Teófilo Bacha Filho, mas uma educação que rompa com a alienação imposta pelo capitalismo, pela divisão técnica do trabalho, pela especialização, pela separação entre o produtor direto e o seu produto. Uma educação que possibilite a formação de uma consciência crítica e transformadora. Uma educação que comece por desvelar os mecanismos de exploração e de alienação existentes na nossa sociedade. Essa educação que por ter a perspectiva de transformação radical da sociedade, acredita na possibilidade da formação de um outro tipo de homem não mais unilateral, limitado e alienado, mas um homem omnilateral no sentido que Marx descreveu na Ideologia Alemã quando se referiu à sociedade comunista:

(...) onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de actividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico”<sup>95</sup>

Nossa apreciação do material da UNICAMP aponta para a conclusão de que a epistemologia proposta não confere à disciplina um caráter de universalidade a ponto de não conflitar com a laicidade da escola pública, por dois motivos: primeiro porque o objetivo de desenvolver no estudante o conceito de tolerância ativa está centrado na tese de que o diverso é desejável em qualquer circunstância, não considerando o fato de que além das críticas mútuas entre as diferentes doutrinas religiosas, existe também a crítica à própria existência das religiões por parte dos materialistas que não reconhecem valor positivo na existência destas; e segundo porque embora os autores proponham como objeto o “ensino de religiões” ao invés do “ensino de religião”, é sabido que os cadernos foram produzidos sob encomenda da Secretaria de Educação para serem aplicados pelos professores de Ensino Religioso no horário escolar reservado a essa disciplina. Disciplina que, conforme demonstramos em nossa pesquisa, tem vício de origem por representar um poder simbólico da Igreja Católica contra a laicidade do ensino público. Mesmo assim, guardando ressalva com relação à metodologia, não negamos a importância do objeto proposto, desde que integrando o corpo de uma outra disciplina já existente ou até mesmo constituindo uma nova disciplina a ser criada <sup>96</sup>.

<sup>95</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 4º ed., São Paulo: Martins Fontes, Volume I, p. 41.

<sup>96</sup> Fato importante de ser notado é que os cadernos da UNICAMP têm o mesmo título do caderno produzido anteriormente por Teófilo Bacha Filho, **O Ensino Religioso na Escola Pública**, apesar de que no corpo do texto, e são quase duzentas páginas, não se menciona que este está voltado para a disciplina Ensino Religioso. Aliás, nem se fala em Ensino Religioso.



## CONCLUSÃO

A presença da religião no espaço público de forma institucionalizada pelo Estado sempre existiu no Brasil, com exceção do período compreendido entre a Constituição republicana de 1891 e o decreto presidencial de 1931 que introduziu o Ensino Religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas.

Com pequenas alterações de redação o Ensino Religioso tem se mantido nas sucessivas cartas constitucionais. A grande novidade se deve ao Substitutivo do Deputado Padre Roque Zimmermann que alterou o artigo 33 da LDB nº. 9394/96 e se configurou na Lei nº. 9475/97 que condiciona a formação básica do cidadão ao Ensino Religioso.

À partir da Lei nº. 9475/97 os religiosos, sobretudo a CNBB, aumentaram a pressão sobre os governos estaduais para que estes implementem a disciplina, do que resultou distintas leis estaduais e distintos projetos de implementação, desde o formato confessional adotado pelo estado do Rio Janeiro até os formatos interconfessionais ou ecumênicos adotados pela maioria dos Estados brasileiros sob orientação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do Fórum Nacional do Ensino Religioso (FONAPER) que, por sua vez, expressa a teologia da Igreja Católica após o Concílio Vaticano II.

O estado de São Paulo promoveu uma novidade ao implementar um projeto que propõe um estudo histórico das religiões ao invés do ensino de religião. Porém, inicialmente, a Secretaria de Educação havia patrocinado a edição de um caderno organizado por Teófilo Bacha Filho inspirado nos Parâmetros Curriculares do FONAPER.

Nossa conclusão é de que o Ensino Religioso, a despeito das epistemologias dos materiais que foram utilizados no estado de São Paulo, é conflitante com o caráter laico e republicano da escola pública. No caso do caderno de Teófilo Bacha Filho pela clara vinculação ideológica com o ecumenismo cristão. No caso dos cadernos da UNICAMP pelo fato de que o material se volta para uma disciplina que tem vício de origem por representar o poder simbólico da Igreja Católica que impôs a educação religiosa na escola pública em flagrante desrespeito ao princípio democrático e republicano da laicidade da escola. Não fosse por isso, o objeto proposto, o ensino de religiões – embora fosse mais coerente com a visão dos autores a utilização da expressão “estudo das religiões”, uma vez que os mesmos propõem que a religião deva converter-se de objeto de ensino em objeto de estudo – caberia perfeitamente na escola pública sem ferir sua laicidade. Mas desde que no interior do programa de uma outra disciplina já existente ou até mesmo de uma nova a ser criada. A

única ressalva seria a de que esse objeto e a epistemologia proposta estariam mais adequados ao nível do ensino médio do que do ensino fundamental.

Nossas conclusões podem ser sintetizadas em cinco pontos:

1- a Igreja Católica foi a principal responsável pela manutenção do Ensino Religioso na Constituição de 1988 e pela forma como este aparece inscrito na legislação brasileira;

2- o Ensino Religioso não se justifica como disciplina na grade curricular da escola pública uma vez que seu objeto está circunscrito aos limites da fé, fato que o impede de assumir caráter universal a ponto de integrar diferentes concepções filosóficas e abarcar diferentes teorias, tal como as disciplinas já consolidadas no currículo escolar;

3- as alterações de formato do Ensino Religioso que se expressam no caderno de Teófilo Bacha Filho e nos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso do FONAPER respondem à teologia que a Igreja Católica desenvolveu após o Concílio Vaticano II;

4- as alterações que a Igreja Católica vinha promovendo no formato epistemológico do Ensino Religioso somaram-se à nova situação em que o Estado passou a pagar o salário do professor e, portanto, a encarregar-se de sua designação, possibilitando o surgimento de questionamentos como aqueles expressos no material produzido pela UNICAMP;

5- a possibilidade da ocorrência de questionamentos à epistemologia do Ensino Religioso, torna relativa e contraditória a vitória que a Igreja obteve com a Lei 9475/97.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Jaime. Anacronismo Educacional da Classe Dominante Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, nº. 82, abr/jun. 1961, p. 6- 14.

ADRIANI, Murílio. **História das Religiões**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ALMEIDA, Dom Luciano Mendes de. Direito à Educação Integral. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 nov., 1991, pág. 2.

ALVARÁ régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. In: ANDRADE, A. A. B. de. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários no Brasil**. São Paulo: Saraiva; EDUSP, 1978, p. 157-164.

ALVES, Ruben. **O Que é Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

AMARAL, Tânia C. I. de. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Brasileiras**. 2003, pág. 67. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Nº.

----- Manifesto dos Educadores. In: BARROS, R. S. M. de (org) – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1960.

AZEVEDO, Gilka Vicente Ferreira de. **Do Ensino de Primeiro Grau, Legislação e Pareceres**. Brasília: MEC – Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

AZZI, Riolando. **A Cristandade Colonial: um projeto autoritário**. São Paulo: Paulinas, 1987.

BACHA Filho, Teófilo (org.). **O Ensino Religioso na Escola Pública**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Educação de São Paulo, 2002.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública. In: **Obras Completas**. Vol. X, 1883, Tomo I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1947.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: **Obras Completas**, vol IX, tomo I, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Religião e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, nº. 79, Jul/Set. 1960, p. 263-267.

----- Vida Religiosa. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo II, vol.4, livro 4, capítulo 1, 1997a, pág. 317-337.

----- A Questão Religiosa. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo II, vol.4, livro 4, capítulo 1, 1997b, pág. 338-365.

----- (org.) - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

BATTAZZA, Maria Helena Ferrini. Carta-Resposta ao Artigo contra o Ensino Religioso. **Folha de São Paulo**, 22/11/91, pág. 1-3.

BONAVIDES, P.; AMARAL, R. **Textos Políticos da História do Brasil**, Vol. VIII, Brasília: Senado Federal, 1996.

BRITO, Newton. **Contra o Ensino Religioso na Escola Pública, em Defesa do Estado Laico**. Disponível em: <<http://www.str.com.br/Libertas/escolas.htm>>, Acesso em: 11/05/2001.

BUFFA, Ester. A Igreja Católica Enquanto Grupo de Pressão na Tramitação da LDB. In: PAIVA, V. (org.). **Catolicismo, Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

CAFARDO, Renata – Aula de religião vai ser obrigatória na rede estadual. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago., 2001.

CAMILO, Janaína. Ensino Religioso na Escola Pública – Uma Mudança de Paradigma. **Revista de Estudos da Religião**, nº. 2, ano 4, São Paulo: PUC/SP, 2004, p. 26-36. Disponível em: <[www.pucsp.br/rever/rv2\\_2003/p\\_camilo.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_camilo.pdf)>, acesso em: 17/09/2005.

CARRATO, J. F. **Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (Coleção Brasiliana, v. 334)

CARVALHO, Laerte Ramos de – Ação Missionária e Educação. In: HOLANDA, Sergio Buarque de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, tomo I, vol.1, livro 3º, cap.IV, p. 138-186.

CONCÍLIO DO VATICANO II,. **Constituição Pastoral *Gaudium et Spes***. Parte II, cap. II: A conveniente Promoção do Progresso Cultural. Disponível em: <[www.vatican.va](http://www.vatican.va)>, acesso em: 23/04/2005.

CONFERÊNCIA DE PUEBLA, Conclusões da – **Evangelização no Presente e no Futuro da América Latina**. Puebla de Los Ángeles- México, 27/01 a 13/02 de 1979 (Texto Provisório). São Paulo: Paulinas, 1979.

CONSELHO PERMANENTE DA CNBB., 19ª reunião ordinária, **Ata 4, nº. 18-19**, Brasília-DF, novembro de 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. **SINTONIA OSCILANTE : RELIGIÃO, MORAL E CIVISMO**

**NO BRASIL – 1931/97.** Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Uberlândia (MG), em 17-20 de abril de 2006.

CURY, C. R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais.** 2ª ed., São Paulo: Cortez Ed., 1984.

CURY, C. R. Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 27, set. /out. /nov. /dez., 2004, pág. 183-191. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe27/anped-n27-art12.pdf>>, acesso em: 18/04/2005.

SANTA CATARINA. Decreto Nº. 1.607 de 05 de setembro de 2000 reconhecendo o Curso de Ciências da Religião em universidade de Santa Catarina. D.O.E./SC 15.484, 24/08/2000, p. 3.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **Revista Vozes**, ano 53, abril de 1959, Petrópolis: Vozes.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set-dez, nº. 18, São Paulo: ANPED, 2001, p. 35-40.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano – a essência das religiões.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ENGELS, Friedrich. **O Cristianismo Primitivo.** Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

FAUERBACH, Ludwig. **Preleções Sobre a Essência das Religiões.** tradução e notas de José da Silva Brandão. Campinas/SP: Papyrus, 1989.

----- **A Essência do Cristianismo.** Campinas/SP: Papyrus, 1988.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade Lingüística, Escola de bê-á-bá e Teatro Jesuítico no Brasil do Século XVI. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, nº. 86, p. 171-195, abr. 2000.

----- Educação Jesuítica e Crianças Negras no Brasil Colonial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v.80, nº. 196, p. 472-482, Set/Dez. 1999.

----- Infância, Catequese e Aculturação no Brasil do Século XVI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 81, nº. 199. p. 452-463, Set/Dez. 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Realidade, Poder, Ilusão: Um Estudo sobre a Legalização do Ensino Religioso nas Escolas e suas Relações Conflitivas como Disciplina ‘Sui generis’ no Interior do Sistema Público de Ensino.** Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião na PUC/SP em 1999.

FISCHMANN, Roseli. **Escolas públicas e ensino religioso: subsídios para a reflexão sobre o Estado laico, a escola pública e a proteção do direito à liberdade de crença e de culto.** 2004a, Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200407/reportagens/09.shtml>>, Acesso em: 25/02/2005.

----- Ensino religioso em escolas públicas. **Correio Braziliense**, Brasília, 28 jun., 2004b, Disponível em: <<http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=132525>>, Acesso em 10/09/2006.

FONTOURA, Amaral. **A Reforma do Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Aurora, 1972.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2ª. ed., São Paulo: AM Edições, 1997.

FRANCA, Leonel S. J. – **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

GOLDENBERG, José – A Síntese de Organismos Vivos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 20 set., 1994.

----- Ciência e Religião. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 01 nov., 1994.

----- Ciência e Religião. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 jul., 1996.

----- Ciência e Religião. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 out., 1999.

----- O Corpo e Alma. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 abr., 1997.

----- Deus e a Ciência. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 09 set., 1995.

----- Os Limites da Ciência. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 set., 1996.

GONÇALVES FILHO, Tarcísio. **Ensino Religioso na Formação do Ser Político**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GONZALES, Walter e FORMAGGIO, Antônio R. A Criação, Obra de Deus. **O Estado de São Paulo** de 18/10/94.

GREGÓRIO XVI, Papa. **Carta Encíclica *Mirari vos***. Roma: 14 de agosto de 1832. Disponível em: <<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=mirarivos&lang=bra>>, acesso em: 07/ 02/05.

HUMMES, Dom Cláudio. Ensino Religioso na Escola Pública. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 05 set., 2001.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. Fechar os olhos no tiroteio não impede os tiros. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 13 dez., 1991.

LÊNIN, Vladimir Ulianov Ilich. O Socialismo e a Religião. In: **O Marxismo e a Religião**. São Paulo: Edições Causa Operária, 2002. (Suplemento de Cultura do Jornal Causa Operária)

----- Sobre a atitude do Partido Operário diante da Religião e da Igreja. In: **O Marxismo e a Religião**. São Paulo: Edições Causa Operária, 2002. (Suplemento de Cultura do Jornal Causa Operária).

----- A Atitude das Classes e dos Partidos diante da Religião e da Igreja. In: **O Marxismo e a Religião**. São Paulo: Edições Causa Operária, 2002. (Suplemento de Cultura do Jornal Causa Operária).

LEÃO XIII. **Carta Encíclica *Rerum Novarum***. Roma: 15 de maio de 1891, Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_15051891\\_rerum-novarum\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_po.html)>, acesso em: 07/02/05.

LIMA, Danilo. **Educação, Igreja, Ideologia: Uma Análise Sociológica na Elaboração da LDB**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LUXEMBURGO, Rosa. O Socialismo e as Igrejas. In: **O Marxismo e a Religião**. São Paulo: Edições Causa Operária, 2002. (Suplemento de Cultura do Jornal Causa Operária).

MAKIYAMA, Matilde Tiemi – **O Ensino Religioso**. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/videtur4/o\\_ensino\\_religioso.htm](http://www.hottopos.com/videtur4/o_ensino_religioso.htm)>, acesso em: 12/12/04.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 4º edição, São Paulo: Martins Fontes, Volume I.

MARX, Karl - Para a Crítica da Economia Política. In: **Obras Escolhidas de Marx e Engels**. Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1982. Tomo I.

----- Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: **Escritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MOURA, S. L.; ALMEIDA, S. M. G. A Igreja na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, tomo III, vol. 2, p. 321-342.

NAGLE, Jorge – Educação na Primeira República. In: Hollanda, FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**, tomo III, livro 3º, p. 259-291.

NOGUEIRA NETO, Paulo. O Nosso Criador. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 out., 1994.

----- Ciência e Religião, novamente. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 07 jan., 2000.

PROFESSORES ENTRE A CRUZ E A ESPADA. **Jornal O Dia**. Rio de Janeiro, 21 abr., 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de – Escola Pública, democracia e pluralidade. **Jornal da Tarde**. São Paulo, 13 dez., 1991.

PIERUCCI, Antônio Flávio – Bye Bye, Brasil: O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: USP, n.º. 52, Set./Dez. 2004,.

PIO IX. **Carta Encíclica *Quanta Cura***, Roma: 8 de dezembro de 1864. Disponível em: <[http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=quanta\\_cura&lang=bra](http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=enciclicas&artigo=quanta_cura&lang=bra)>, acesso em: 07/05/05.

PIO X. **Carta Encíclica *Pascendi Dominici Gregis***. Roma: 8 de setembro de 1907. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_x/encyclicals/documents/hf\\_p-x\\_enc\\_19070908\\_pascendi-dominici-gregis\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_x/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_19070908_pascendi-dominici-gregis_po.html)>, acesso em: 07/05/05.

PIO XI. **Carta-Encíclica *Divini Illius Magistri***. Roma: 31 dezembro de 1929. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html)>, acesso em; 12/03/05.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA ESPÍRITA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. 16 de julho de 1960. in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, nº.

SCHWARTZMAN, S.; Bomeny, V. C. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, Padre Agostinho da. Escolas Religiosas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, nº. 80, Out/Dez. de 1960, p. 235-243.

SILVA JUNIOR., Hédio. **A Liberdade de Crença como Limite à Regulamentação do Ensino Religioso**. Tese de Doutorado em Direito do Estado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 2003.

SILVA, Eliane Moura da; KARNAL, Leandro (Revisão Crítica: Paulo Miceli). **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas / Secretaria de Estado da Educação; Universidade Estadual de Campinas, 2002, Em 5 cadernos.

VALENTIM, Edmilson. **Ensino Religioso nas Escolas**. Internet: site oficial do deputado Edmilson Valentim, 14/09/03.

VASCONCELOS, Padre José de. **Legislação Fundamental: Ensino de Primeiro e Segundo Graus**. 2ª edição. São Paulo:

VATICANO II, Concílio do. **Constituição Pastoral *Gaudium et Spes***. Parte II, cap. II: A conveniente Promoção do Progresso Cultural. Disponível em: <[www.vatican.va](http://www.vatican.va)>, acesso em: 23/04/2005.

VELLOSO, Mônica Pereira. A Ordem, Uma Revista de Doutrina, Política e Cultura Católica. **Revista de Ciências Políticas**, nº. 21, vol. 3, p. 117-160, jul./set. 1978.

VIEIRA, David Gueiros. **O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.

WATANABE, Maria Dilma . **Deus vai à Escola: O Ensino Religioso na Escola Municipal de São Paulo (1989 – 1992)**. Dissertação de Mestrado em Ciência das Religiões, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida em 1996.

WEREBE, Maria José Garcia. A Educação. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque. **História Geral da Civilização Brasileira**. tomo 2, vol. 4. – Bertrand Russel, Rio de Janeiro, 1997.